

A photograph of a historic classroom. In the foreground, there are several rows of wooden desks and benches. The desks are made of dark wood and have some faint markings on them. In the background, there is a large chalkboard and a wooden wall. The lighting is warm and the overall atmosphere is that of an old, traditional school.

**Los materiales y los trabajos de
los alumnos en el aula de Historia
de España en Bachillerato:**

**seis escenarios para
su interpretación**

Colección:

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia
de España en Bachillerato (1980-2015)**

Editor: Nicolás Martínez-Valcárcel

Autores: Nicolás Martínez-Valcárcel

Jesús Rodríguez-Rodríguez

Joan Pagés-Blanch

Santiago Franco-Gálvez

María José Baena-Sánchez

Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en bachillerato

Seis escenarios para su interpretación

Colección:

La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1980-2017):
Bases para la memoria educativa

Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación y Memoria Educativa

Editor: Nicolás Martínez-Valcárcel

Autores: Nicolás Martínez-Valcárcel

Jesús Rodríguez Rodríguez

Joan Pagés-Blanch

Santiago Franco Gálvez

María José Baena Sánchez

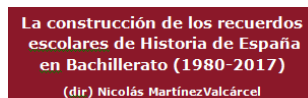
Colaboración:

Profesorado de Secundaria: Trinidad Cámara Meseguer, Josefa Fernández-Tomás, Miriam Franco Samper, Inocencio Gallego Benito y Juan Antonio Pelegrín Abellón.

Alumnado del proyecto IDIES¹: Judit Martínez-Mateo, Miguel Martínez-Aguirre, Sandra Trappe-Sánchez, Elena Navarro Caballero, Adrián Pardo Gómez, Belén Iniesta García, Ana Luz Sáez Martínez, María Dolores García Costa y María Soledad Planes Merino.



Cómo se enseña Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato
MICINN I+D+I 2006-2009
Proyecto SEJ2006-07483/EDUC



¹ IDIES es un proyecto educativo de iniciación a la investigación cuyo objetivo principal es mostrar al alumnado de primero de Bachillerato qué es la investigación y cómo se practica, haciéndole partícipe y colaborador en proyectos dirigidos por investigadores de reconocido prestigio nacional e internacional. En él hemos participado dos años y se ha trabajado la base 2012-2013 . <http://www.idies-murcia.es>

Primera edición, 2018

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 su autor 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 Construcción Histórica de los Recuerdos Escolares de Historia de España en Bachillerato: Bases para la Memoria Educativa

© Nicolás Martínez Valcárcel

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

© **DM**

ISBN: 978-84-17619-33-6

D.L.: MU 1158-2018

Edición a cargo de: Diego Marín Librero-Editor
Merced, 25. 30001- Murcia
Tfnos. 968 24 28 29 / 968 23 75 78



*En la noche cálida
sopla el viento*

Mario Franco y José Bocanegra

Cada investigación nace en un contexto y se va desarrollando en él de una manera singular. El libro que presentamos es fruto de la línea de investigación “La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato: 1983-2018”. Más concretamente nace de los proyectos de investigación “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/) y el proyecto “Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato”, subvencionado por el MEC en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i. (SEJ2006-07485/EDUC). En el curso 2012-2013, se recoge la tercera base de datos regional centrada en los materiales escolares y, por último, en los años 2016-2018 se colabora con el proyecto IDIES (I+D en Institutos de Educación Secundaria), como tutor universitario.

En este libro participan múltiples entidades, diferentes profesionales y distintas generaciones, es como ese viento que sopla en la noche cálida y que refresca con sus tres ondas la aventura de la investigación: ilusionando a jóvenes de bachillerato, a profesoras de secundaria y a docentes universitarios que siguen creyendo en la colaboración. Por otra parte, los investigadores que han prologado este trabajo también pertenecen a una pluralidad de ramas de conocimiento diferentes, ofreciéndonos su perspectiva personal sobre el tema. Así, la profesora Tânia Braga nos expone su visión desde IARTEM (Association for Research on Textbooks and Educational Media), la profesora Dolores Carrillo lo hace desde el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de Murcia (CEME), la profesora M^a Paz Prendes aborda el tema centrándose en el profesorado, la innovación y las tecnologías, y el profesor Xosé Manuel Souto desde el papel de la investigación y la enseñanza de la Historia. Nuestro agradecimiento a todos ellos por el tiempo y el trabajo realizado.

Parece oportuno concluir con lo que decíamos al inicio: no es posible entender este trabajo sin conocer sus orígenes, fines, autores e ilusiones.

ÍNDICE

PRÓLOGOS.....	013
INTRODUCCIÓN.....	027
CAPÍTULO I. LOS MATERIALES, LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA EN BACHILLERATO Y EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	033
I.1. LOS MANUALES, LOS MATERIALES Y EL SUBRAYADO.....	036
I.1.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MANUALES Y MATERIALES.....	037
I.1.2. LOS RECURSOS EN LOS MANUALES Y MATERIALES DE ENSEÑANZA.....	042
I.1.3. EL SUBRAYADO: su presencia en los manuales y materiales.....	045
I.2. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA.....	049
I.2.1. EL CURRÍCULO Y LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	049
I.2.2. APRENDIZAJE, MEMORIA Y PROCESOS COGNITIVOS.....	054
I.2.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	062
I.3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	069
CAPÍTULO II. SEIS ESCENARIOS PARA LA INTERPRETACIÓN.....	077
II.1. ESCENARIO PRIMERO. El libro de texto como único material: la importancia del subrayado.....	079
II.1.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones.....	080
II.1.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos.....	081
II.1.3. EL MANUAL Y LOS APUNTES: análisis e interpretación.....	085
II.1.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL.....	085
II.1.3.2. USO DEL MANUAL POR LA ALUMNA.....	088
II.1.3.2.1. Recursos del manual y recursos utilizados: el valor de las evidencias.....	088
II.1.3.2.2. Valoración realizada por la alumna de los recursos del manual dentro y fuera del aula.....	090
II.1.3.2.3. Estudio de la huella en los manuales: sentido y significado....	091
II.1.3.2.3.1. La apariencia de la huella: examinando el manual.....	092
II.1.3.2.3.2. El manual como referencia para la construcción de los temas. “El Sexenio Democrático y las Regencias de la España Isabelina”.....	100
II.1.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES.....	106
II.2. ESCENARIO SEGUNDO. El libro de texto y los apuntes del profesor recogidos en el manual: el manual como cuaderno de trabajo y la libreta de la alumna como guía de estudio.....	110
II.2.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones	111
II.2.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, el profesor, la enseñanza y los recursos.....	111
II.2.3. MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación.....	116
II.2.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL.....	116

II.2.3.2. LOS APUNTES DEL PROFESOR/ALUMNA.....	118
II.2.3.3. USO DEL MANUAL Y LOS APUNTES PROFESOR/ALUMNA.....	119
II.2.3.3.1. Utilización del manual, apuntes y libreta.....	119
II.2.3.3.2. Valoración del manual dentro y fuera del aula.....	122
II.2.3.3.3. Estudio de la huella en los manuales y materiales: sentido y Significado.....	124
II.2.3.3.3.1. La apariencia de la huella: una mirada general al manual y la libreta.....	124
II.2.3.3.3.2. El significado de las huellas: las modificaciones introducidas por los apuntes.....	127
II.2.3.3.3.3. La construcción de un tema. “Las Bases de la Restauración”	139
II.2.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES.....	152
II.3. ESCENARIO TERCERO. El libro de texto y los apuntes externos del docente: la importancia de los trabajos de la alumna.....	156
II.3.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones.....	158
II.3.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, el profesor, la enseñanza y los recursos.....	159
II.3.3. MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación.....	161
II.3.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL.....	162
II.3.3.2. LOS APUNTES DEL DOCENTE.....	164
II.3.3.3. USO DEL MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS.....	165
II.3.3.3.1. Recursos del manual utilizados y los apuntes.....	165
II.3.3.3.2. Valoración de los recursos del manual y los apuntes dentro y fuera del aula.....	168
II.3.3.3.3. Estudio de la huella en los manuales, apuntes y trabajos: sentido y significado.....	170
II.3.3.3.3.1. La apariencia de la huella.....	170
II.3.3.3.3.2. La construcción de los temas: el manual como referente único. “El proceso de romanización”	173
II.3.3.3.3.3. La construcción de los temas: el manual, los apuntes y el resumen realizado por la alumna. “La monarquía de la Restauración”	179
II.3.3.3.3.4. El comentario de texto. “El manifiesto de Sandhurst” ...	187
II.3.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES	192
II.4. ESCENARIO CUARTO. Libro de texto, apuntes fotocopiados y creación de la Web: su uso e importancia de los temas realizados por la alumna.....	195
II.4.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones.....	196
II.4.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos.....	197
II.4.3. USO DE LA WIKISPACES, EL MANUAL, LOS APUNTES Y LOS TRABAJOS: análisis e interpretación.....	200
II.4.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MATERIAL DEL PROFESOR.....	200
II.4.3.2. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL.....	202
II.4.3.3. LOS TRABAJOS DE LA ALUMNA.....	203
II.4.3.4. USO DE LOS MATERIALES, LOS APUNTES Y LOS TRABAJOS.....	203

II.4.3.4.1. Valoración de los recursos y de los materiales dentro y fuera del aula.....	204
II.4.3.4.2. Estudio de la huella en los apuntes y trabajos: sentido y significado.....	207
II.4.3.4.2.1. La apariencia de las huellas: examinándolos apuntes...	207
II.4.3.4.4.2. Elaboración de los temas. “La Guerra Civil. La zona Republicana: la revolución contenida”	209
II.4.3.4.4.3. Elaboración de los temas. “Los Reyes Católicos y los Austrias: Carlos I”	214
II.4.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES.....	217
II. 5. ESCENARIO QUINTO. La elaboración de materiales por el departamento: el subrayado y las ampliaciones de la profesora.....	220
II.5.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones.....	220
II.5.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos.....	222
II.5.3. USO DEL MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación.....	225
II.5.3.1. Estructura y recursos del manual.....	225
II.5.3.2. Recursos del manual y recursos utilizados	226
II.5.3.3. Valoración de los recursos del manual dentro y fuera del aula.....	228
II.5.3.4. Estudio de la huella en los manuales: sentido y significado.....	229
II.5.3.4.1. La apariencia de las huellas: examinando el manual.....	230
II.5.3.4.2. El comentario de texto. “El manifiesto de Sandhurst”	235
II.5.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES.....	238
II.6. ESCENARIO SEXTO. Elaboración de materiales por parte de la profesora: el blog como repositorio de los contenidos y las actividades.....	242
II.6.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones.....	242
II.6.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos.....	244
II.6.3. USO DEL MATERIAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación....	247
II.6.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MATERIAL DE LA PROFESORA.....	247
II.6.3.2. LOS TRABAJOS DE LA ALUMNA.....	248
II.6.3.3. USO DE LOS MATERIALES DE LA PROFESORA Y DE LOS TRABAJOS DE LA ALUMNA.....	249
II.6.3.3.1. Recursos de los materiales y recursos utilizados.....	249
II.6.3.3.2. Valoración de los recursos de los materiales dentro y fuera del aula.....	250
II.6.3.3.3. La apariencia de las huellas: examinando el manual.....	251
II.6.3.3.4. Elaboración de los temas. “La Hispania romana”: blog y materiales.....	256
II.6.3.3.5. Comentario de texto. “El Convenio de Vergara”	262
II.6.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES.....	265
CONCLUSIONES: CONOCER Y COMPRENDER PARA CONTINUAR.....	270
BIBLIOGRAFÍA.....	287
ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS.....	297

PRÓLOGOS

LEITORES AO REDOR DOS TEXTOS: IARTEM, MANUAIS ESCOLARES E ALGUNS DESAFIOS PARA A PESQUISA

Tânia Maria F. Braga Garcia

Universidade Federal do Paraná (BR)

Núcleo de Pesquisa em Publicações

Didáticas/IARTEM

Os manuais escolares ocupam um espaço privilegiado em minhas memórias. Como aluna, esses objetos da cultura escolar estabeleceram referências para minha vida pessoal e profissional. Por meio deles, viajei por muitos tempos e lugares, conheci ideias sobre a vida natural e a vida social. Pude ler poemas e ver imagens que me conectaram com outros mundos, distantes e também daqueles mais próximos de minha realidade imediata. Tesouros da humanidade, maravilhas locais, a crueza de guerras fixadas nos livros de História. Mapas de rios habitados, de mares atravessados. Pessoas daqui, pessoas de outros lugares, diferentes modos de viver, de ser. Conquistas, revoltas, tratados de paz...

Recém-formada no curso Normal e iniciando a carreira docente, recordo as dificuldades que tive para resolver exercícios propostos pelos autores, os quais nem sempre estavam sob o domínio dos conhecimentos profissionais de uma jovem professora. Conceitos desconhecidos embaralhavam minha compreensão dos textos que eu devia explicar para crianças e jovens em minhas aulas. Sofri e aprendi. Mas também desenvolvi a capacidade de analisar criticamente as propostas de conteúdos e de procedimentos de ensino que os livros colocavam à minha disposição. Nenhum livro é perfeito.

Já nos primeiros anos de trabalho na escola, comecei a produzir materiais didáticos e manuais e também a analisá-los, a partir de minhas experiências no ensino. Esta relação com os manuais pode ser vista como um dos fios que teceram minha identidade profissional, pois como professora atuando na Universidade eles foram transformados em objeto de investigação, marcando todas as minhas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão desde 1997. Entre os textos referenciais para o nosso grupo de pesquisa na Universidade Federal do Paraná, há uma década temos dialogado de forma especial com um artigo que dá destaque às opiniões dos alunos sobre os manuais de História, publicado por Martínez-Valcárcel, Valls y Pineda em 2009.

Com estes elementos destacados em minha linha do tempo, salto para o tempo presente e para o convite recebido para escrever este prólogo para uma valiosa obra sobre os manuais e os materiais didáticos de História na Espanha, organizada pelo professor Nicolás Martínez-Valcárcel. Certamente os leitores compreenderão minha alegria e poderão avaliar a honra que isso significou para mim, especialmente quando percorrerem as páginas do livro, acompanhando as claras e minuciosas análises feitas pelos autores, organizadas e estruturadas de forma adequada e precisa em seus capítulos e seções.

Ressaltarei algumas características que, em meu entendimento, evidenciam o valor deste livro para a comunidade de pesquisadores, porém não apenas para ela. Resulta de um projeto que reúne distintas gerações, pois envolve pesquisadores, professores da escola secundária e alunos do Bachillerato. Este é o primeiro ponto a ser destacado, pois coloca em evidência uma perspectiva de trabalho colaborativo pouco frequente nas produções acadêmicas, reivindicada principalmente pelo professorado, geralmente afastado dos processos de produção do conhecimento, estes ainda entendidos como privilégio da universidade.

Dizem os autores -e concordo inteiramente com suas palavras- que o projeto do qual resulta este livro “es *‘como ese viento que sopla en la noche cálida’* y que refresca con sus tres ondas la aventura de la investigación: ilusionando a jóvenes de bachillerato, a profesoras de secundaria y a docentes universitarios que siguen creyendo en la colaboración.”

O texto que relata o trabalho desenvolvido revela que a opção do grupo de pesquisa foi acertada e isso nos leva ao segundo ponto a destacar. Trata-se da questão do método e dos procedimentos de pesquisa, desenvolvidos de forma primorosa e apresentados não apenas na seção que os descreve, mas ao longo de todo o texto, seja por meio das imagens de cadernos e livros de alunas, seja pelas análises realizadas pelos pesquisadores com base nesses materiais coletados e no diálogo com outros autores. Assim, do ponto de vista da dimensão epistemológica e da dimensão ética da pesquisa, a obra constitui uma efetiva contribuição para estudos didáticos e epistemológicos que focalizam os manuais escolares como objeto científico.

Devo ressaltar a complexidade e o desafio do caminho teórico e metodológico que toma como ponto de partida o testemunho de alunas, mas que além da recordação exige “comprovação” das experiências escolares vividas com os materiais e manuais de História. Na pesquisa apresentada, a experiência individual é valorizada, mas não prescinde dos elementos que a envolvem e que a inserem na história e na experiência social. Por isso, os materiais e manuais são examinados para além deles mesmos -como alertam os autores- evidenciando a trama complexa que permite explicar e compreender os processos de sua produção, difusão e circulação, em especial sua presença nas aulas.

Este é o terceiro ponto que desejo ressaltar. “*Por la mano de las alumnas*” adentramos aulas de História na Espanha. E *por las manos de Nicolás Martínez-Valcárcel* e seus colegas autores somos conduzidos a mirar o espaço das aulas, mas também somos provocados a analisar, explicar e lançar novas perguntas sobre as formas e os sentidos de realizar a aproximação com os alunos e alunas; e somos estimulados a conhecer e valorizar seus pontos de vista sobre a experiência escolar em suas múltiplas dimensões, entre as quais a aprendizagem de um conhecimento disciplinar específico.

Muito mais se poderia dizer sobre o valor do trabalho e os leitores saberão reconhecer as qualidades ao percorrer suas veredas. Finalizo dizendo que apesar

de focalizar a História e seu ensino, as contribuições da obra transbordam para outros campos disciplinares. As indagações, os procedimentos, os resultados -mas também os princípios que sustentaram o projeto a partir do qual a pesquisa se realizou- seguramente poderão inspirar outros estudos sobre materiais e manuais escolares de História e também de outras disciplinas escolarizadas.

Em bom momento este novo livro circula entre nós. Como mostram os autores, os manuais e materiais didáticos têm merecido atenção como objeto científico em diferentes países, por meio de institutos e centros de pesquisa, em programas e projetos e também pela organização de associações como a IARTEM, da qual participo desde 2009 e onde compartilho o trabalho com colegas de outros países, em busca de um espaço colaborativo e respeitoso, onde as diferentes tradições e culturas de pesquisa sobre o tema possam se expressar.

No ano em que estamos realizando na Argentina a Terceira Conferência Regional IARTEM para a América Latina, o convite feito por Nicolás Martínez-Valcárcel para escrever este prólogo é a expressão concreta das trajetórias já trilhadas na colaboração entre grupos de pesquisa, em particular em âmbito ibero-americano, mas é especialmente o anúncio de possibilidades que já se desenham no horizonte.

Os ventos que sopram em noites cálidas espalham sementes...

Em Curitiba, Brasil, no início da Primavera de 2018.

LA MEMORIA EDUCATIVA Y LOS MANUALES: EL CEME

M^a. Dolores Carrillo Gallego

Universidad de Murcia

Directora del CEME

Prologar un libro requiere, de alguna manera, mostrar las razones por la que tal trabajo se realiza. En este caso es sencillo, pues unido a que su editor es miembro del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME), se suma el propósito de los autores de que su *“documentación, que puede considerarse como fuente primaria, ha sido donada por las participantes y formará parte de la memoria educativa que se depositará en el CEME”* (p.29). Una decisión que justifican cuando expresan, en su página 36, que entre las funciones más importantes del CEME:

se destacan dos por su relación más directa con este trabajo: una de

esas funciones es, crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza; y otra de esas funciones es, promover la creación de colecciones específicas como, a título de ejemplo, de manuales y cuadernos o trabajos escolares y de material didáctico-científico.

En La Facultad de Educación de la Universidad de Murcia hemos conseguido la creación de dos ámbitos relacionados con el patrimonio educativo y su conservación e investigación: CEME y MUVHE. El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa fue creado el 2 de abril del año 2009 y, como figura en su web (www.um.es/web/ceme),

pretende fomentar la salvaguarda, el estudio y la difusión de la memoria y el patrimonio histórico-educativo de las instituciones educativas de la Región de Murcia. Una labor que permitirá preservar unos bienes materiales e inmateriales que a todos nos pertenecen y que todos tenemos la responsabilidad de conservar. Unos bienes a los que, además de su valor etnológico y cultural, también cabe atribuirles la consideración de fuentes para el conocimiento de lo que fueron las ideas, las propuestas, las políticas y las prácticas educativas dirigidas a las generaciones pretéritas. Un patrimonio, impregnado de las huellas del pasado, cuyo análisis nos permite profundizar en el estudio histórico de nuestras instituciones e iniciativas educativas, así como del profesorado, el alumnado, la comunidad educativa y la sociedad murciana. Sólo aquello que se conoce y se aprecia se protege y respeta.

Asimismo, el CEME es una forma de colaboración de la Universidad de Murcia en «la difusión del patrimonio educativo regional por medio de iniciativas destinadas a la formación inicial y permanente de los titulados universitarios, al profesorado y alumnado de otros niveles educativos, así como, en general, a la sociedad murciana».

Por otra parte, el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE), alojado en www.um.es/muvhe,

pretende ser un espacio abierto y vivo que favorezca la catalogación, el estudio, la investigación, la protección, la conservación, el uso didáctico y la difusión del patrimonio histórico-educativo. Concebido como un espacio museístico para ser visitado por investigadores, docentes, profesionales, estudiantes y el público interesado en general, quiere contar con la participación activa de todas las personas y entidades que lo deseen, para llegar a ser, con su colaboración, una zona compartida de la memoria educativa (<http://www.um.es/muvhe/acerca-del-museo/>).

El Museo surgió formando parte de las iniciativas emprendidas en el marco de los proyectos de investigación sobre “La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitectura y mobiliario escolares y

material científico-pedagógico” (2004-2007) y “El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XXI)” (2007-2010), financiados respectivamente, dentro de los Planes Nacionales de I+D+i, por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación y Ciencia.

El trabajo de investigación sobre temas actuales, conlleva tal necesidad de recursos y tiempos de ejecución, que no dejan tiempo para otras acciones de investigación, como las que he señalado que están en los objetivos del CEME y MUVHE. Por ello, valoramos y apoyamos trabajos, como es el que se recoge en este libro, en cuyos objetivos se encuentra *preservar el presente* para que sea conocido en el futuro. Algo que a los autores les:

recuerda lo que el ecólogo marino Russ Hopcroft (2004, p. 102-103) expresaba en su campaña de investigación en el Ártico en el año 2004 *“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”*; o como decía su compañero de expedición Rolf Gradinger (2004, p. 99), *“los testigos de hielo que sacamos están llenos de vida”* que nos recuerda, como veremos, a las narraciones de los seis escenarios del curso 2012 que presentaremos más adelante (p. 38)

El trabajo realizado lo desarrollan en dos capítulos, aparte de las conclusiones, bibliografía e índice de tablas, gráficos e imágenes. En el segundo, a través de las declaraciones de seis participantes, nos hacen sentir lo que es el aula vivida por una alumna real en el curso 2012-2013: La acción ocurre en un centro específico, ella está sentada en un aula concreta donde, además de la enseñanza de Historia de España, ocurren otras muchas actividades humanas vinculadas con la enseñanza-aprendizaje y con las emociones y sentimientos de las personas. Son seis escenarios enfocados hacia el uso del manual, los materiales, apuntes e Internet, combinados en un grado muy diferente, que pueden representar la realidad de lo que en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En las aulas, como dicen los autores en la página 28: *hemos entrado de la mano de las alumnas que nos han narrado sus vivencias, expresado sus valoraciones y mostrado y explicado los documentos que han manejado y producido en ese curso escolar.*

Por último no se puede dejar de agradecer y valorar su trabajo a los autores del libro y a los colaboradores pues, como dicen en la página 3, se implican en: *la aventura de la investigación: ilusionando a jóvenes de bachillerato, a profesoras de secundaria y a docentes universitarios que siguen creyendo en la colaboración. Por eso, como decíamos al inicio, no es posible entender este trabajo sin conocer sus orígenes, fines, autores e ilusiones.*

Universidad de Murcia, 8 de septiembre de 2018

Dolores Carrillo Gallego
Directora del CEME

EL PROFESORADO, LA INNOVACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS

M^a Paz Prendes Espinosa

Catedrática de Universidad

Universidad de Murcia

Directora del GITE

El profesor es el recurso de enseñanza más importante de las aulas y esta realidad sigue siendo patente incluso en la era de las tecnologías. Las tecnologías pueden convertirse en un elemento de innovación indiscutible, pero siempre en manos de un buen docente. Es el docente quien decide cómo organizar su clase, qué recursos usará, con qué metodologías, el que planifica la secuencia de tareas y actividades, define los criterios y estrategias de evaluación,... Así lo expresan los autores de este libro en sus conclusiones cuando aluden al tejido de la enseñanza: "La presentación de los distintos escenarios (...) muestran las decisiones tomadas por los docentes y cabe, al respecto señalar, la libertad con la que las han cumplido" (p. 272). Cuando alguien me pregunta si las tecnologías vienen a sustituir a los profesores, siempre respondo que únicamente a los malos.

Estas ideas me sirven como primer argumento para justificar la importancia de este libro editado por Nicolás Martínez Valcárcel y en el que participan Jesús Rodríguez Rodríguez, Joan Pagés Blanch, Santiago Franco Gálvez y M^a José Baena Sánchez, un libro que viene a recordarnos este importante papel de los profesores y que nos muestra algunos ejemplos de enorme interés sobre cómo usan los medios en sus aulas, en algunos casos medios tradicionales y en otros casos medios más innovadores. Pero el foco de interés de sus aportaciones no está tanto en la propia tecnología, sino en las metodologías con las cuales han trabajado la integración curricular de esas herramientas, un enfoque que nos parece absolutamente adecuado pues las tecnologías no son más -ni menos- que recursos y será el uso que hagamos de estos recursos el que los convierta en útiles o no, como se muestra en los seis escenarios que se han analizado en este libro.

Son así los profesores quienes se convierten en el punto central de los procesos de innovación educativa y es necesario reconocer que en los últimos años la innovación educativa ha venido de la mano de la innovación tecnológica en la mayor parte de los casos reales y prácticos de nuestras escuelas. Un dato que nos pone de manifiesto la importancia de las tecnologías es el que recogemos de la "Agenda Digital para Europa" de la Comisión Europea (2014, p. 3), donde se explica que "la economía digital crece siete veces más deprisa que el resto de la economía" y además se prevé que en 2020 tendremos "16 millones más de puestos de trabajo que requieran competencias en tecnologías de la información y la comunicación".

Esta importancia de la competencia tecnológica exige un cambio en el rol profesional docente y de ahí que todas las instituciones responsables de las políticas educativas han enfatizado la necesidad de formar en *competencias digitales docentes*. Hay muchas definiciones, pero nos parece interesante la de Carrera y Coiduras (2012, p 15) quienes entienden que la competencia digital docente incluye "conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que [...] el profesor o el educador debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje alcanzando mayores niveles de logro y promover procesos de mejora e innovación permanente en los procesos formativos". Un modelo de competencia digital docente ha sido recogido en un reciente artículo (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018).

Desde esta perspectiva analizamos la innovación como los procesos de mejora que los docentes introducen en sus aulas. La UNESCO (2016, p. 31) remarca que las herramientas tecnológicas suponen una oportunidad para la creatividad y las prácticas transformadoras de los docentes, una oportunidad para construir comunidades de aprendizaje colaborativo en línea entre docentes, una oportunidad para facilitar y personalizar la formación continua -superando obstáculos financieros y logísticos-, y por último, una oportunidad de construir colecciones de materiales didácticos compartidos.

Pero hay también una perspectiva estructural más amplia que afecta a las instituciones y es por ello que la innovación apoyada en tecnologías en los centros escolares se ha convertido en un objetivo estratégico, es lo que se conoce como *organizaciones digitalmente competentes*. En este ámbito es muy interesante la propuesta del modelo DigCompOrg (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017) con el cual está trabajando el INTEF para ver sus aplicaciones en el contexto español.

Ambos enfoques (el centrado en el profesorado en su aula o bien el institucional) deben ser complementarios, por lo que es necesario que los profesores innovadores encuentren apoyo y estímulo en sus instituciones, o en otro sentido, que las instituciones promuevan y acompañen a esos profesores. Al hilo de este planteamiento, recordamos las palabras de Trillo (2008, p. 39): "del mismo modo que un árbol no hace un bosque, la innovación que descansa sobre profesores individuales no caracteriza todavía al centro como tal".

Otro elemento a considerar en relación con la innovación educativa es el que introducen Gros y Lara (2009), quienes describen la innovación *cerrada* como aquella que se limita a mejorar la propia organización frente a la innovación *abierta* que busca el impacto en el exterior y más allá de la organización en la cual surge y se desarrolla. Un ejemplo de innovación abierta serían las comunidades colaborativas de profesores que comparten recursos educativos digitales, lo que se conoce como OER (Open Educational Resources) o REA en español (Recursos Educativos Abiertos).

Ya en un informe publicado por Eurydice en 2011 y tras recoger datos de 35 países se confirmaba la idea de que nuestros centros escolares disponen de

tecnologías y no hay grandes diferencias en cuanto a equipamiento. Sin embargo, sí hay grandes diferencias entre cómo se usan esos recursos en unos países y otros, o incluso en unos centros y otros del mismo país y también entre el profesorado del mismo centro, como se pone de manifiesto en los escenarios cuarto y sexto de este libro. Las tecnologías permiten multitud de aplicaciones educativas en las escuelas, desde la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos hasta la generación de recursos que se comparten, las comunidades profesionales para la formación permanente, la gestión y almacenamiento de información, la gestión documental, el desarrollo de competencias digitales en profesores y alumnos, la comunicación en red con agentes educativos externos,... Sus aplicaciones son tan diversas como nuestra creatividad nos permita imaginar.

Nuestros sistemas educativos de enseñanza reglada van a seguir existiendo, no comparto la idea de los agoreros que siguen pregonando la muerte del sistema. Y digo que siguen porque la idea de que "la escuela ha muerto" es casi tan antigua como las propias escuelas. Pero asumiendo que la sociedad es cambiante, las escuelas deben ser capaces de mantener el equilibrio de sus sistemas a la par que ser capaces de innovar y contribuir al progreso y al bienestar social. Han de demostrar capacidad de adaptación y para ello es necesario que utilicen el potencial de las tecnologías para la renovación pedagógica y estructural, tal y como se plantea en este libro al preguntarse ¿por dónde seguir? y además incluyéndolas en su agenda de trabajo (p.279).

En estos contextos flexibles y enriquecidos con tecnologías, los profesores del siglo XXI han de saber construir futuros ciudadanos competentes, no solo en competencia digital pero también en competencia digital. En palabras de Tejada y Navío (2005, p. 5), para el profesorado "la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios".

Para trabajar esa competencia profesional y para encontrar ejemplos y propuestas estimulantes, recomendamos encarecidamente este libro que tiene en sus manos. En este libro vamos a encontrar esa dialéctica tan necesaria entre teoría y práctica, vamos a encontrar experiencias interesantes y sugestivas, vamos a encontrar ideas inspiradoras y vamos a poder reflexionar, en definitiva, sobre planteamientos que nos harán repensar nuestra actividad educativa. Hay que agradecer a los coordinadores y a los autores que hayan sido capaces de recoger toda esta sabiduría y además la hayan querido compartir.

Murcia, septiembre de 2018

CUANDO LA INVESTIGACIÓN DEVUELVE LA INVERSIÓN SOCIAL

Xosé Manuel Souto González

Catedrático de Universidad

Universidad de Valencia

Director del Grupo de Investigación SOCIAL(S)

La investigación universitaria en España pasa por momentos tenebrosos, como consecuencia de los intereses políticos en disputa. Sin embargo, bajo la apariencia de una disputa partidista se esconden algunos factores que no aparecen en los debates públicos. Esta ocultación revela que numerosas investigaciones no obedecen a unos criterios éticos y sociales respecto a quien ha financiado estos trabajos: los contribuyentes del Estado.

Los proyectos de investigación suponen que el Estado paga tres veces un estudio que repercute teóricamente en la sociedad. Por una parte, los presupuestos de dicho proyecto con gastos de dietas, materiales, congresos...; en segundo lugar, los salarios de los investigadores, que disponen de un tiempo laboral para dedicarse a estos menesteres; por último, los gastos de los resultados obtenidos: suscripciones a revistas específicas por parte de las bibliotecas universitarias y pago de los autores (en muchas ocasiones) a las mismas revistas para publicar los resultados. Y todo ello para beneficios de sujetos e instituciones. Los sujetos son los docentes que aumentan su prestigio profesional con más puntos en su currículum, las instituciones que cobran una parte alícuota del proyecto financiado y las empresas que generan innovación con los productos de las investigaciones. En el caso de la educación cabe preguntarse cómo se generan los beneficios para las empresas.

En los casos de las industrias farmacéuticas, químicas o mecánicas los efectos de la investigación de la ciencia básica repercuten en una serie de patentes y mejoras en la calidad de la producción. Es una innovación cuantificable y que produce ingresos económicos a las empresas, por eso algunas de ellas financian proyectos universitarios. Más dudas surgen en el contexto de las ciencias humanas (como la Historia) o de las ciencias sociales (como la Educación). Sus productos son discutidos en debates periodísticos, pues la representación social de estas ciencias es menor; así se manifiestan algunas personas contra el hecho de re-escribir la Historia, como si eso no fuera consustancial a la investigación histórica. O se opina sobre la educación desde una simplicidad ramplona, donde se opina de los indicadores de PISA sin conocer ni siquiera sus acrónimos. En el fondo existe una hipocresía social, que se manifiesta en la desconfianza de la formación ciudadana básica, de tal manera que competencias y aprendizaje forman parte de una jerga inútil para la convivencia ciudadana.

Por eso mismo, trabajos de largo recorrido, como los que ha dirigido el profesor doctor Nicolás Martínez Valcárcel deben ser difundidos y conocidos. “La construcción de los recuerdos escolares de la Historia de España en el bachillerato (1980-2015)” es un proyecto de investigación que se ha iniciado hace ya veinte años, recogiendo los resultados a partir de ese momento, pero con información anterior, todo ello con la finalidad de preservar desde fuentes primarias, la memoria educativa. En esta ocasión se presenta el resultado obtenido de “Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en bachillerato: seis escenarios para su interpretación”.

En este volumen que se edita aparecen seis escenarios que manifiestan la vida escolar, donde palpitan emociones y surgen razonamientos. Además, como aparece en los créditos de la presente edición, han colaborado sujetos de universidades además de profesores de secundaria y alumnos universitarios, compartiendo un espacio que ha permitido llevar al alumnado de Bachillerato las conclusiones de sus pesquisas. Es decir, hay una valoración ética de los sujetos y una clara intención explícita de devolver los resultados a los actores de la construcción de conocimiento escolar.

El trabajo se estructura en dos capítulos. En el primero se hace un estudio de los manuales en relación con su uso en segundo de bachillerato, que posee la prueba de acceso a la universidad (PAU) como examen externo final, que condiciona su enseñanza. En el segundo aparecen los seis escenarios: el libro de texto como compendio del saber escolar, los apuntes del profesorado en el aula como guión de tareas de aprendizaje, los apuntes externos como complemento docente, los recursos informáticos, la creación de materiales por el equipo docente y la difusión desde blogs y webs de síntesis sobre los contenidos que se trabajan en este curso escolar. Se cierra el libro con unas conclusiones y la correspondiente bibliografía.

Las conclusiones y la descripción que se hace del uso del libro de texto y materiales complementarios nos permite introducirnos en la complejidad del aula, ese agujero negro que se cierra muchas veces tras la entrada de los individuos en una hora de clase. Pero esta vez las personas han querido participar. En primer lugar los alumnos y alumnas de bachillerato, que agradecen lo que han aprendido con sus docentes y critican la utilidad del conocimiento histórico. En segundo lugar los/las docentes que se ven acompañados por un profesor universitario, que muestra la empatía con la compleja tarea de enseñar en segundo de bachillerato. Y, por último, los lectores, que pueden hacerse sus preguntas, problematizar las situaciones y buscar posibles soluciones en las informaciones de este libro y sobre todo contrastarlas con otro anterior (con una muy amplia participación de investigadores) en el que ha logrado sintetizar las investigaciones realizadas².

² Nos referimos a Nicolás Martínez Valcárcel (Director) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, Valencia. NauLlibres, 2014

El estudio de las representaciones sociales de la docencia en segundo de bachillerato cuenta así como unas fuentes documentales imprescindibles para acercarnos a su complejidad: los recuerdos del alumnado en su vida cotidiana, donde re-escriben con sus testimonios y vivencias la historia del pasado; los materiales utilizados para superar las trabas del sistema escolar; las manifestaciones de los/las docentes en su trabajo cotidiano, la formulación de unas Pruebas de Acceso que condicionan la enseñanza. Todo ello nos permite incidir en los usos públicos de la Historia, que son cuestionados por un alumnado que no entiende los motivos de su estudio, pese al entusiasmo y buen hacer del profesorado.

Como se señala en las conclusiones del trabajo el *“El interés y la motivación que el profesorado y el alumnado tienen con la asignatura y curso en el que se imparte, una urdimbre tácita pero presente”* (p. 272). Los intereses del alumnado en su preparación de la Prueba de acceso (PAU) y la responsabilidad social del docente, que más de una vez se manifiesta como tensión ante el avance del programa que debe cumplir.

Los recursos utilizados en esta investigación nos pone de relieve todavía más la importancia del saber distinguido cultural, que se conforman como un temario para dar cuenta del saber acumulado en un momento (los exámenes). La posición del alumnado, más o menos identificado con sus profesores y centros escolares, es básica para conocer cómo se construye la opinión pública respecto a la memoria escolar. Un asunto que aparece en los debates, pero que pocos se han atrevido a diagnosticar desde las pruebas de las voces del alumnado, los subrayados de los libros de texto, las anotaciones personales de lo que se considera importante (*“va para examen” “no es importante” “solo leerlo” “está en los apuntes” “para preguntas cortas”, etc.*).

Una persona que hace lo contrario, o diferente, de lo que piensa manifiesta una actitud hipócrita que los interlocutores advierten. De eso sabemos mucho quienes hemos analizado las interpretaciones del alumnado sobre su aprendizaje. Este trabajo nos muestra a sujetos que comunican sus emociones y sentimientos para buscar una manera de crear un ambiente de trabajo que permita construir un conocimiento argumental sobre nuestro pasado.

Una meta ambiciosa, honesta y rigurosa. Una utopía que se ha movilizó desde los inicios de la investigación en la década final del siglo XX y que continúa siendo actual en este siglo XXI.

Valencia otoño de 2018

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“¿Qué valoración efectiva, real, conceden los docentes primarios, y en qué grado, al libro de texto como guía orientadora del trabajo escolar?” (Moreno, 1968, 281)

“sin un entendimiento del uso práctico de los libros de texto, el análisis de los manuales en general permanece en el aire” (Rüsen, 1992, 238-239)

Las dos citas con la que iniciamos esta publicación, representan las finalidades que lo definen: la práctica en el aula de los materiales escolares y la pertinencia de conocer y preservar las fuentes primarias utilizadas. La cita de Rüsen, fue y sigue siendo uno de los referentes de esta línea de investigación; la de Moreno, es un reconocimiento al trabajo realizado hace 50 años en España sobre los textos escolares, cuyos temas hoy siguen siendo actualidad y que vamos a comentar brevemente.

En 1968 El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), publicaba un monográfico dedicado a: centros de colaboración, promociones y manuales escolares. No es nuestra intención el análisis de su información, la influencia que pudo tener en lo que fue la Ley General de Educación de 1970, ni el alcance de los tres temas abordados: la promoción de los alumnos, los Centros de colaboración³ (formación del profesorado), y los manuales escolares. Vamos solamente a comentar algunos de los artículos correspondientes a los manuales escolares.

La información se organiza en torno a 20 artículos referidos a los manuales tales como: manuales y enseñanza, la influencia de los Cuestionarios Nacionales, la estructura de los manuales, los criterios de evaluación que han de tener, el principio de actividad en el libro, los equipos de autores y la elaboración de los textos escolares, las unidades didácticas, la enseñanza programada y el libro de texto, etc.⁴ El tema lo inicia Juan Manuel Moreno, con el título de “*Renovación de textos escolares*”, con la pregunta sobre la valoración efectiva de los manuales por los docentes. En ella, el autor señala que no puede haber una sola respuesta por dos motivos: el carácter libresco de la enseñanza y por la postura de los que proscriben el libro, indicando que ambas posiciones son incorrectas. Dicha posición la argumentaba e indicaba las características que un buen manual debía tener.

³ Al respecto puede verse Martínez- Valcárcel (2004). En dicha publicación se analizaron tanto los Centros de colaboración, como los posteriores movimientos de renovación y formación del profesorado hasta la creación de los Centros de Profesores en 1984.

⁴ El contenido de dichos artículos ha de contextualizarse en los años que fue publicado y en la concepción de las orientaciones didácticas que en ese momento habían y se pretendían cambiar

Por nuestro interés destacamos dos de los artículos: *Libros de trabajo y Utilización del libro por el alumno*. El primero, realizado por Arturo de la Orden (1968), señala que ha pasado ya la escuela de un solo libro, tipifican los libros de alumno (Textos básicos, Libros de lectura, Libros de consulta y referencia y, Cuadernos de ejercicios) y define lo que son los “*Libros de trabajo*”. Estos se caracterizan por su vinculación con los textos básicos y constituidos por actividades, que no son meramente ejercicios y que tienen como finalidad el aprendizaje individualizado, llegando a ser un auténtico texto programado. Como puede apreciarse muchas de las características las tienen los manuales actuales en los que el texto básico y el de trabajo están unidos. Más concretamente los caracteriza porque:

Son elementos inseparables de los textos básicos. Están constituidos por series de actividades, sugerencias y ejercicios a través de las cuales el alumno llega a adquirir los conocimientos y hábitos programados como objetivos (...), son auténticas vías de acceso a las nociones (...). No se trata (...) de ejercicios de aplicación de conocimientos previamente adquiridos en el libro de texto (...), las actividades (...) están escrupulosamente graduadas de forma que permitan el aprendizaje individualizado (...) el libro de trabajo sería un auténtico texto programado. (p. 330)

El segundo artículo trata la “*Utilización del libro por el alumno*” y está realizado por Eliseo Lavara (1968). Cabe señalar que no se trata de un análisis del uso del libro por el alumno, sino de “*algunos principios que nos descubran el cómo puede el alumno obtener el máximo provecho de los libros que utiliza*” (p. 339). Señala este autor que los libros de texto actuales (de los años 1968), son “*casi un libro de trabajo, y pronto los serán más*” (p. 340), coincidiendo en parte con el artículo anterior y las conclusiones a las que llegábamos. Dichos principios parten de que la enseñanza “*debe entenderse un orientar, estimular, y cuando se precise, guiar al alumno hacia el desarrollo y adquisición de hábitos, actitudes, ideales, destrezas y nociones (conocimientos)*” p. 340. Teniendo en cuenta estos principios, hay que tener presente “*la propia estructura del centro: maestro único, varios maestros, colegio nacional, etc. Todo ello con el más o menos tiempo que cada maestro puede dedicar a la relación con cada grupo de alumnos y con cada alumno en particular*” (p.340). Las condiciones anteriores, deben llevar al profesor a la elección del libro de acuerdo con el tipo de clase y el programa que diseñe “*de suerte que el libro venga a ser un buen complemento de ambas y no, como ocurre a veces, que se organiza la clase y se programa la tarea en función de un libro determinado*”(p.341). La utilización que hace el alumno del manual, según este autor, es la de “*leer*”, “*estudiar*” o “*hacer cuentas o problemas*”. La función del maestro es la de introducirlos en la tarea mediante explicaciones que justifiquen y le den sentido a lo que el niño va a realizar. Distingue además, dos contextos en los que el alumno utiliza el manual: en el aula y en casa. Más concretamente expresa:

A veces el trabajo se realiza bajo la presencia personal del maestro (...), entonces el libro es utilizado correctamente por el niño, a través del

diálogo, observaciones y sugerencias que el maestro le va imprimiendo a la tarea (...). Más dificultades suele plantear el empleo del libro por el alumno, cuando éste se queda sólo con él (...) por la propia estructura de los manuales que se ha venido empleando, pues favorecía poco o nada el trabajo creador que todo libro debe incitar. (p. 341)

Así pues, concluye, que dicha dificultad será superada por los nuevos manuales, por la actuación de los maestros y por las tareas críticas que ello llevará en los alumnos, cuando se trabaje en: *“habituarse al niño para que vaya acostumbrándose a enfrentarse con los textos y a utilizarlos sensatamente en su trabajo personal, no exento de la posible cooperación (...). De ahí la conveniencia de ir despertando en él un cierto espíritu crítico”* (p. 341).

Los textos introductorios que hemos comentado, unidos a otros referentes, constituyeron el tema de estudio de esta línea de investigación: *“La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato: 1983-2018”*. En ella, se han abordado diferentes contenidos de investigación, unas veces acotados a un tema, otras relacionados entre sí y, en general, planteados como continuación de trabajos precedentes. El último estudio realizado trató el análisis del uso del libro de texto a partir de las huellas dejadas por los alumnos, Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016). Dicho trabajo puso de relieve la importancia de investigar, junto al manual, los apuntes facilitados por los docentes, los trabajos realizados por el alumnado y la influencia que las PAU tienen en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de este curso y asignatura⁵. El material disponible de la muestra correspondiente al curso 2012-2013, permite la realización de esta investigación, abordando las prácticas concretas que se llevan a cabo en seis escenarios que se han tipificado a partir de la información disponible, como se verá en el diseño de la investigación. Cada uno de ellos se ha analizado e interpretado a partir de:

- a) los manuales utilizados por las alumnas participantes,
- b) los apuntes o materiales del profesorado,
- c) el uso que se hace de espacios WEB creados por los docentes,
- c) los trabajos realizados por los alumnos,
- d) las huellas dejadas por el alumnado, en todos los documentos anteriores, consecuencia de la actividad llevada a cabo en el aula y en casa.
- e) las valoraciones que los propios alumnos hacen sobre sus propios materiales y vivencias,
- f) el contexto: descripción del centro, aula, profesor y enseñanza y

⁵ En otras investigaciones se abordó el tema de la enseñanza y los manuales desde la perspectiva de los profesores: Martínez-Valcárcel, N. (IP): *“Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato”*. Proyecto subvencionado por el MEC en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i, 2006, (SEJ2006-07485/EDUC); Martínez-Valcárcel, N.(IP): *“Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos”*. Proyecto subvencionado por la Fundación Séneca, 2005, (03003/PHCS/05)

- g) otros documentos que profesores y alumnos utilizan: programa, protocolos de comentarios de texto, etc.

Esta documentación, que puede considerarse como fuente primaria, ha sido donada por las participantes y formará parte de la memoria educativa que se depositará en el CEME⁶ (Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa) de la Universidad de Murcia⁷. Se tratan de escenarios que fueron vividos por docentes y discentes durante el curso 2012-2013 en seis aulas de secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia⁸. En ellas hemos entrado de la mano de las alumnas que nos han narrado sus vivencias, expresado sus valoraciones y mostrado y explicado los documentos que han manejado y producido en ese curso escolar.

Cada uno de los escenarios recoge ese mundo particular que crean profesores y alumnos. Hemos sido respetuosos con ellos, porque éramos conscientes que se entraban en esos jardines privados a los que tantas veces se alude en la enseñanza. El lector podrá percibirlo y ver cómo cada uno de ellos se constituye en un mundo particular y distinto, que se ha descrito y analizado independientemente de los demás. Así, el lector puede mantener el orden que se ha establecido, o centrarse en cualquiera de ellos y pasear de la mano de la alumna: por su centro, por su aula, con su profesor o profesora, con el manual o los apuntes de la discente, con los trabajos que realiza e incluso, si hay suerte, casi verla en casa trabajando con todos estos materiales.

Todos los escenarios tienen siempre la misma estructura, que es una de las características metodológicas que hemos seguido en parte de la línea de investigación. Se parte del testimonio de una alumna que ha vivido la asignatura de Historia de España, 120 horas distribuidas en 30 semanas de clase (Portela-Pruaño y cols., 2014). Se le ha pedido que recuerde esa experiencia, pero también se le ha solicitado que aporte pruebas como testigo que fue. Así se ha iniciado su recuerdo delante de: su manual, de los apuntes del profesor, de los documentos que el docente le ha proporcionado y de los trabajos que ella ha realizado. Su evocación empezaba por el centro, continuaba en su aula con sus compañeros y ambiente, seguía con el profesor y los procesos de enseñanza, continuaba con lo que ella hacía en clase o en casa con el manual o los apuntes, mostraba sus trabajos realizados en la asignatura y valoraba (de una u otra

⁶ CEME: <http://www.um.es/ceme>

⁷ De alguna manera cada escenario es una cápsula de tiempo, como la denomina en los EE.UU. Un estuche o caja que contiene artefactos e información de una época para ser abierta en el futuro. Es un medio de comunicación con la gente del futuro para ayudar a arqueólogos, antropólogos o historiadores. Estas cápsulas de tiempo son creadas y enterradas durante algún evento importante en una comunidad. La primera cápsula que se tiene información fue creada el 21 de diciembre de 1900 para ser abierta 100 años después en Detroit y llamada Detroit Century Box. Contenía cartas de 54 residentes describiendo cómo era la vida en 1900 y con predicciones de cómo sería el futuro. Una de las cartas iba dirigida al alcalde de Detroit del año 2000. Dennis Archer, el alcalde en el 2000 la abrió en una gran ceremonia.

⁸ En adelante podrá identificarse por CARM, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

manera), todo ese curso que había vivido antes de entrar en sus estudios universitarios. En gran medida, como decía Díaz (2014, p. 6):

Es posible que el aprendizaje del pasado histórico relacione la memoria semántica con la memoria episódica, ya que la información tiene componentes no sólo de hechos que memorizar, sino vínculos emocionales y culturales relevantes para la persona, pues la historia involucra muchas veces un procesamiento en forma narrativa, imaginativa y emocional que se vincula a la sociedad y territorio que nos incumbe.

Así, para llevar a cabo este trabajo, la información se ha organizado en torno a dos capítulos y las conclusiones. En el primero daremos cuenta de los planteamientos que nos han llevado a realizar este trabajo, de los fundamentos que utilizamos para su estudio y de los procesos metodológicos seguidos. Así abordaremos la investigación desarrollada sobre el tema (concretándola con la directamente vinculada con esta línea de investigación), los estudios de los manuales y materiales (con especial énfasis en los recursos que tienen⁹), el subrayado y su aportación al estudio que realizamos, la enseñanza, el currículo, las PAU¹⁰, el aprendizaje, la memoria, los procesos cognitivos y, por último, el diseño de la investigación seguido.

El segundo, el más amplio, realiza el análisis e interpretación de los seis escenarios siguiendo la misma estructura en todos. Primero se estudiará el contexto, en el que se incluyen: el centro, el aula y las relaciones entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Después la enseñanza-aprendizaje, que da el formato para analizar: el currículo, el profesor, la enseñanza y los recursos. El tercer subapartado, el más extenso, es el que se ocupa del manual y los apuntes. En él, junto a la descripción de los hechos, se influye el uso que se hace y la interpretación que se realiza, acabando con una reflexión final a modo de discusión.

Terminaremos con las conclusiones que hemos desarrollado como “Conocer y comprender para seguir”. En ellas se abre un espacio de reflexión de lo que puede aportar este trabajo, las sugerencias que se pueden realizar para continuar y los caminos que se han dejado para posteriores recursos y tiempos. Hemos utilizado el símil de tejer para darle un sentido a esta reflexión, en la que se han identificado las urdimbres (guías que dan forma y consistencia al cesto que se realiza), los procesos que se siguen para su elaboración y los productos que resultan en esos trabajos realizados por las alumnas.

Por último, como es habitual, se ha registrado la bibliografía directamente utilizada en este trabajo y los índices de tablas, gráficos y figuras.

⁹ Cuando se trata de un manual dichos recursos se tipifican como: textuales, icónicos y actividades. Por otra parte queremos señalar que, dentro de los textuales, con los términos **“texto de autor”** nos referimos (y aparecerá así escrito en nuestro discurso), a la narración que llevada a cabo por el o los autores de cada manual o material elaborado por los profesores.

¹⁰ “PAU” son las Pruebas de Acceso a la Universidad.

CAPÍTULO I

I. LOS MATERIALES, LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA EN BACHILLERATO Y EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

¿Qué significa domesticar? Es una cosa ya olvidada –dijo el zorro. Significa crear vínculos... si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. (Saint-Exupéry, 1970, 61)

La cita muestra como hay dos mundos que no se conocen: el del zorro y el del Principito. Son realidades distintas y necesitan conocerse, para ello es necesario crear vínculos y poder establecer relaciones, se empieza a tener necesidad el uno del otro, se comienzan a domesticar. Eso es lo que ocurre en nuestro trabajo, partimos de una realidad (las anotaciones dejadas en los manuales por los alumnos) y la necesidad de comprender e interpretar su significado. No es posible hacerlo desde una sola mirada, desde una sola fundamentación, porque conocer e interpretar el uso que se hace de los materiales, manuales, apuntes y otros documentos centrándose en las evidencias¹¹ de las huellas dejadas, las valoraciones del alumnado y los propios documentos utilizados, es un reto que hace preciso entrar en el significado que tienen para quien las hizo y para quien investiga, pues se necesitan el uno del otro, *domesticarse*, como dice nuestra cita, sin perder de vista el objetivo que se tiene en este trabajo.

Una simple apreciación de esas huellas podría llevarnos a su análisis desde una sola perspectiva, por ejemplo la del subrayado, pero en ellas hay bastante más que ese referente pues, en gran medida, dependen del tipo de enseñanza que el profesorado ha llevado a cabo, lo que implicaría un estudio de los métodos docentes empleados. Pero también indican su relación con el programa oficial, al destacar lo que está o no trabajado). Ese estudio supone entrar en lo que significa el desarrollo del currículo, es decir viajar desde ese documento oficial promulgado y llegar a lo que se trabaja realmente en las aulas, que fue el lugar donde esas anotaciones se realizaron. Las concreciones que el currículo va realizando, incluyen recursos que se emplean para la enseñanza de la historia por parte del profesor tales como: esquemas, presentaciones, imágenes, etc., que van dando forma a su realización en las aulas y, por lo tanto, condicionando las notas tomadas por el alumno y eso hay que tenerlo presente en nuestro análisis. También es preciso conocer si el manual es la única fuente de información o se complementa, en mayor o menor medida, con los materiales que el profesor proporciona, los apuntes realizados por el alumno, la utilización de internet, etc. Todas estas informaciones van ayudando a conocer esas huellas, a no conformarnos con una simple mirada. El manual no es un todo continuo y proporciona para su uso distintos recursos tales como, el texto del autor, los documentos oficiales, las imágenes, los mapas, los ejes cronológicos, etc. Toda

¹¹ 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.

esta información supone que cada huella está ubicada en un espacio concreto del manual y, su presencia precisamente ahí, tiene un significado diferente a si estuviera en otro lugar. Pero también hay tachados, ampliaciones, pequeños esquemas, precisión de términos que van más allá de lo que el autor o los autores del manual habían registrado en su confección. Igualmente, el alumno anota otras informaciones que tienen mucho que ver con otros momentos de los procesos de enseñanza aprendizaje tales como las evaluaciones, lo que realmente debe estudiar, la ubicación de informaciones en otros lugares como libreta, apuntes, etc., toda una agenda que no debe pasar inadvertida. El conjunto de esa información necesita la explicación del alumno que la realiza. Por ello es preciso que indique sus valoraciones, sus intenciones de por qué hace esas determinadas anotaciones. También encontramos en los manuales las huellas de usuarios anteriores, que condicionan el uso que el participante hace de ellas.

Podríamos indagar todavía más referentes, vamos a centrarnos en el análisis de estas huellas y documentos y en la interrelación que existe entre ellas, profundizando en sus relaciones y en sus influencias mutuas. Asimismo, como decía nuestro zorro en el texto introductorio, es preciso que conozcamos, que escuchemos más de una voz, más de un referente para interpretar esas huellas dejadas, porque de lo contrario podría quedarse en una superficialidad que no muestre el significado que pueden tener. De esta forma, el contexto donde tienen lugar estos procesos, el tipo de enseñanza, los recursos empleados, el significado del subrayado y el tipo de aprendizaje que puede ser alcanzado serán, teniendo presente los objetivos de este trabajo, los referentes que pueden ayudar al estudio de las evidencias dejadas.

I.1. LOS MANUALES, LOS MATERIALES Y EL SUBRAYADO

Las investigaciones que se están llevando a cabo sobre los 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, que se inserte en dichos trabajos, 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 es la utilización de los materiales y recursos en las aulas y su contextualización en los espacios y tiempos concretos en los que fueron utilizados. Así pues, partiendo de una visión general presentada por las instituciones: GEORG ECKERT¹², EMMANUELLE¹³ e IARTEM¹⁴, se concretan los

¹² En 1951 el profesor e historiador Georg Eckert inicia en Alemania lo que en 1975 se consolidará como el *Instituto Georg-Eckert para la Investigación Internacional sobre los Libros de Texto*. Este instituto que surge con la finalidad de revisar el contenido de los libros de texto después de la Segunda Guerra Mundial, desarrolla su trabajo principalmente valorando el contenido y el

trabajos más vinculados con nuestra publicación y se muestran algunas de las relaciones que hay entre las tres entidades. En este trabajo abordaremos los siguientes aspectos: las investigaciones sobre el tema, los recursos que proporcionan internamente los manuales y el estudio de las huella dejadas por el alumnado en estos documentos.

I.1.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MANUALES Y MATERIALES

Las investigaciones centradas en el contenido de los manuales de historia tienen, a nivel institucional, un claro referente en el *Instituto Alemán Georg Eckert*, extendido por todo el mundo. Su trayectoria recogida en su página WEB, en numerosos trabajos y en la publicación realizada en 2016, para el 40 aniversario de su reconocimiento oficial, titulada *Textbooks between tradition and innovation A journey through the history of the Georg Eckert institute*¹⁵, muestra las aportaciones más relevantes entre la que se encuentra *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*¹⁶, realizada por Falk Pingel (director del Instituto entre el 2005 y 2006; 2010). En esta obra destaca la revisión de los estudios efectuados por *IARTEM*, las líneas de investigación en curso o las instituciones que tienen como objetivo estos estudios. Sobre la importancia de los estudios de los libros de texto, señala algunos de los países e investigadores, entre los que sitúa a Alain Choppin (*EMMANUELLE*) y cuando se refiere al estudio sobre el uso del libro de texto en el aula, cita a Mike Horsley (*IARTEM*). La biblioteca y los recursos que ofrece permite el acceso a la colección de libros de texto de más de 173 países diferentes y al proceso de creación de herramientas digitales para la investigación que facilitarán la búsqueda de información relacionada con libros de texto. La influencia de estos estudios en España tiene como referente a Rafael Valls Montés, principalmente con su obra *Historiografía escolar española. Siglos XIX-XXI*, publicado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y vinculado con el proyecto MANES.

enfoque que adoptan los manuales escolares sobre la historia acontecida. Puede verse más información del Instituto Georg Eckert: <http://www.gei.de/en/the-institute.html>

¹³ Creado en Francia en 1980 es desarrollado por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) bajo la dirección de Alain Choppin. 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, por otro lado, inició un conjunto de estudios y publicaciones con el objetivo fundamental de explotar y difundir dicha base de datos. <http://www.inrp.fr/emmainternational/web>
<http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>

¹⁴ International Association for Research on Textbooks and Educational Media es una comunidad de investigadores que tiene como propósito promover la investigación en el ámbito de los libros de texto y los medios didácticos. Está desarrollando una importante y potente línea de investigación relacionada con los materiales escolares. <https://iartemblog.wordpress.com/>

¹⁵ http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks_between_innovation_and_tradition.pdf

¹⁶ Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188E.pdf>

El Proyecto *EMMANUELLE*. La importancia de la iniciativa centrada en la recuperación y estudio de los libros de texto del pasado (en principio sobre los manuales y ahora sobre todos los materiales y medios materiales e inmateriales de las escuelas), ha sido muy grande dando lugar a la fundación de otras instituciones como *MANES*¹⁷ o *CEME*¹⁸ y una estrecha vinculación con el resto del mundo, sobre todo en el ámbito Iberoamericano. Especial significación tiene el trabajo realizado por Alain Choppin *El libro de texto escolar: una falsa evidencia histórica*, publicado en 2008 y traducido al español, en reconocimiento a su labor, en la “Conferencia Regional para América Latina celebrada en Pereira (Colombia)” con el título: *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*, auspiciada por *IARTEM* en 2016. Dicho artículo (p.456), profundiza en la naturaleza y de la identidad de “manual escolar” constituyéndose en referencia para su estudio. En su trabajo acude a cuatro enfoques complementarios entre sí: 1) vocablos que se emplean, 2) límites con otras categorías editoriales, 3) el libro y otras formas, y 4) problemas metodológicos. Más concretamente expresaba:

¿Qué vocablos se emplearon para designar el manual escolar, y qué conclusiones relativas a la naturaleza, sus funciones o sus usos, se pueden sacar de este inventario?, ¿qué límites, qué fronteras separan o han separado el “territorio” de los manuales escolares y el de las categorías editoriales vecinas?, ¿es el manual escolar necesariamente un libro o puede presentar otras formas y por ende implicar otros usos? Finalmente, se evocan los problemas metodológicos evidenciados por el censo de colecciones de manuales, y en particular las preguntas vinculadas a su caracterización y tipología (Choppin, 2008, p. 456).

¹⁷ MANES. El Centro de Investigación MANES tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX. Puede consultarse su trabajo en la dirección: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html> A partir del proyecto francés, surge en 1992 en España el Proyecto MANES 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), cuyo objetivo principal se centra en el estudio de los manuales escolares publicados en España durante los siglos XIX y XX. 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, a través de fichas bibliográficas de una base de datos informatizada. También se han recopilado otro tipo de documentos relacionados con los distintos planes de estudios, programaciones y marcos legislativos del momento.

¹⁸ Respecto a la memoria educativa también es notable la labor investigadora que se está realizando desde la Universidad de Murcia a través del CEME, esto es, el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa. Este centro fue creado el 2 de abril del año 2009 y pretende fomentar la salvaguarda, el estudio y la difusión de la memoria y el patrimonio histórico-educativo de las instituciones educativas de la Región de Murcia. Entre sus importantes funciones se destacan dos por su relación más directa con este trabajo: una de esas funciones es, crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza; y otra de esas funciones es, promover la creación de colecciones específicas como, a título de ejemplo, de manuales y cuadernos o trabajos escolares y de material didáctico-científico.

El tercero de ellos ¿es el manual escolar necesariamente un libro o puede presentar otras formas y por ende implicar otros usos?, alude en el segundo punto de su desarrollo a *“Las hojas clásicas: ¿el eslabón perdido?”* (Choppin, 2008, p. 488). Lo define como productos editoriales que se utilizaban en los siglos XVI y XVII en los que, además del texto impreso, tienen las anotaciones manuscritas para su explicación. Lo abordaremos más adelante cuando se trabajen los apuntes.

IARTEM recoge 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. 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 eJournal*, 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 organizará en septiembre de 2018 en Buenos Aires (Argentina) y la Internacional en 2019, Odense (Dinamarca), lo que es una muestra de su dinamismo en esta temática.

La investigación sobre los materiales (fundamentalmente el manual) es amplia en estos momentos, pero necesita de su difusión y conocimiento sobre todo entre el ámbito europeo y el iberoamericano (Carbone, 2003 y 2017) 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 conocimiento del mismo (*EMANUELLE* y *MANES*), como puede atestiguarse por las colaboraciones o la presencia individual de algunos de sus miembros en sus actividades. Esta conciencia de preservar el presente para su conocimiento en el futuro, recuerda lo que el ecólogo marino Russ Hopcroft (2004, p. 102-103) expresaba en su campaña de investigación en el Ártico en el año 2004 *“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”*; o como decía su compañero de expedición Rolf Gradinger (2004, p. 99) *“los testigos de hielo que sacamos están llenos de vida”* que nos recuerda, como veremos, a las narraciones de los seis escenarios del curso 2012 que presentaremos más adelante. Si los trabajos que realizamos en el presente, tuviesen esa conciencia, estaríamos uniendo las dos líneas de investigación y aprendiendo con ellas: la recuperación histórica (conciencia de que lo que se hace hoy es material para conocernos en el futuro) y el compromiso con el momento actual, aportando propuestas y reflexiones de cómo se están haciendo las cosas y como se podrían hacer.

La revisión bibliográfica¹⁹ 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, p. 27), 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 sociocomunitarios, libros de texto digitales.

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 afirma que conviene destacar la necesidad de profundizar en dichas investigaciones.

Otra revisión relacionada con nuestro trabajo es la llevada a cabo por Área y Rodríguez (2017), en el monográfico de la revista RELATEC "*De los libros de texto a los materiales didácticos digitales*" que presenta parte de los datos del proyecto «La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos» (EDU2015-64593-R). En él se analizan las transformaciones de los materiales didácticos escolares de la sociedad digital a nivel nacional e internacional y sobre todo con especial énfasis en el ámbito latinoamericano y europeo. Está centrado en la Educación Primaria pero sus resultados pueden ayudar a comprender algunas de los datos utilizados

¹⁹ Cabe destacar la realiza por William Mejía Botero "Bibliografía sobre libros de texto escolar impresos y libros de texto escolar digital" que cubre el periodo 2009-2016 (con algunas del 2017), 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 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.

en nuestros seis escenarios. Destacamos de él parte de su estudio 2, que se refiere al tránsito de los libros de texto a los contenidos digitales educativos, y el 3, el uso educativo de los materiales o contenidos digitales en las aulas. Por otra parte, Travé, Pozuelos, Cañal y de las Heras (2013) en su artículo *Análisis de los materiales curriculares y práctica docente*, desarrollado a partir de dos proyectos de investigación en Educación Infantil y Primaria, señalan, como hechos relevantes vinculados con esta publicación: el aprendizaje memorístico (y repetitivo de nombres, hechos y acontecimientos), las escasas relaciones encontradas entre los contenidos (de los manuales) y las actividades de enseñanza con el entorno socio-cultural del alumnado, el uso de otros materiales que completan los manuales complementándolos y que, en sus visitas a experiencias concretas, junto al uso del manual coexisten tradiciones innovadoras y la utilización en las aulas de materiales diversos y complementarios.

La dificultad por acceder a las aulas y a los 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 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 con lo que ello conlleva, como se verá más adelante. Así pues, las *referencias más estrechamente vinculadas con esta publicación*, se encuentran en las bases de datos 2012-2013 y 2013-214 (publicada en 2016²⁰ por Martínez-Valcárcel y García-Marín) y el libro de Martínez-Valcárcel y Alarcón-Sánchez (2016)²¹. Estas investigaciones son nuestros principales antecedentes, pues dan un paso más en los estudios realizados al incluir (en los seis escenarios), los apuntes, documentos de trabajo, contexto y programación. Por otra parte, el siguiente nivel de referencia lo hallamos en los estudios de Grendel (2009), Sikorova (2011), Borries, Körber y Meyer-Hamme (2006) y Martínez-Valcárcel, Valls y Pineda (2009). Como trabajos en curso, podemos señalar los que están desarrollándose en este momento y con los que se comparten parte de sus planteamientos. Más concretamente: el de Christoph Bramann (2017), que aborda los problemas del manual mediante el modelo de pensamiento histórico operacionalizado (FUER); los de Roland Bernhard & Christoph 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. Igualmente, para concluir, los realizados por Nancy Edith Romero en su tesis de Maestría (2011) *Entre maestros y editores: sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas a los usos de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires*, el realizado por la misma en 2017 con el título de *Cultural change in classrooms through the use of*

²⁰ Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3216/321646882007.pdf>

²¹ Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>

educational materials; o los trabajos que lleva realizando *El seminario de textos escolares y educación histórica* en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca)²².

I.1.2. 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 manuales²³ y a delimitar cuáles son los utilizados a través de la huella dejada por los alumnos y los documentos por ellos donados. Cabe señalar que la decisión de elegir el manual, los materiales elaborados por los profesores o ambos, supone una decisión personal de cada profesor, como podrá apreciarse en todos los escenarios. Por otra parte, con la finalidad de poder realizar un análisis similar, se va a estudiar con la misma estructura los distintos recursos que contienen (imágenes, actividades, etc.) los manuales o los materiales elaborados por el profesorado²⁴.

Es también necesario precisar el término “apuntes del profesor”²⁵ y no

²² Referenciado en el artículo realizado por María Guadalupe Mendoza Ramírez en el que señala que “tiene como propósito documentar los resultados del seminario de investigación de libros escolares y educación histórica que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca, Estado de México) desde el 2009 con la apertura de la línea de investigación sobre libros de texto en la que participan alumnos de Maestría en Enseñanza de las Humanidades y la Licenciatura en Pedagogía. Los libros de texto y libros escolares productos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en México constituyen una rica fuente de investigación que permite al investigador educativo y a los estudiantes de maestría y licenciatura construir objetos de estudio que aporten al conocimiento de la cultura escrita escolar”. Disponible en <https://es.scribd.com/document/360012142/Caminos-en-la-ensenanza-de-la-Historia>.

²³ Para una información más amplia sobre el análisis de los manuales, puede consultarse el trabajo de Carriazo y cols. (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

²⁴ Para un estudio sobre los materiales puede consultarse los trabajos de Rodríguez (2004, 2007, 2011 y 2017), los de Area (2004 y 2017), entre otros muchos más.

²⁵ El significado habitual está unido a las clases orales donde el alumnado, escuchando al profesor, va tomado 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 P (2000), Barnett (2003), Cartolari y Carlino (2011) o la tesis doctoral de Sandra Espino Datsira: *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral leída en Departamento de Psicología Evolutiva y de la

identificarlo en su totalidad con el de 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.²⁶ 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 respecto, el trabajo de Rusen (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 documentos²⁷.

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

²⁶ 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) 2016. Base de datos 1980-2003 (vol I y II). Diego Marín, Murcia.

²⁷ "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

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)²⁸. 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 Saiz y Valls (2013) y de Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016), concretando en la siguiente clasificación 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

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..." (Rusén, 1997, p. 87-88)

²⁸ "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 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, p 137-138).

I.1.3. EL SUBRAYADO: su presencia en los manuales y materiales

Una de las evidencias que los alumnos dejan en sus manuales es el subrayado. En nuestro trabajo hemos podido comprobar que es problemático argumentar, desde este contenido en sí mismo, su papel en la interpretación de las huellas dejadas por los discentes en sus manuales de Historia de España. Sin duda, las aportaciones que se hacen desde esta técnica ayudan a comprender lo que nos encontramos en los libros de texto o en los materiales, pero serían insuficientes para explicar el alcance que estas evidencias tienen. Una aproximación, para entender su significado, la hayamos en los estudios realizados sobre la toma de apuntes por Armbruster (2000), Barnet (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 diferencias que hay cuando el docente entrega antes de su exposición: 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 (Barnet, 2003, p.1).

Estos trabajos ponen de manifiesto la importancia del medio donde se desarrolla la actividad de 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 dar y, prácticamente en la mayoría de los casos, la exposición del profesor se acompaña de powers explicativos o de esquemas en la pizarra. Por ello es necesario considerar estas informaciones para estudiar las notas tomadas por el alumnado en sus manuales pues, en esta 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 powers 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.

La finalidad de todo proceso de enseñanza es el aprendizaje, pero como señala Saint-Onge (2000) en su libro *"yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden?"*. Esta

pregunta es la que está presente en las aulas y en el pensamiento de los docentes. Efectivamente, para colaborar en ese proceso el subrayado es un paso que puede permitir otras acciones posteriores y que puede reflejar la organización que el discente lleva a cabo con el contenido para su aprendizaje. Así pues, destacaríamos las tareas de subrayado llevadas en el aula por el alumno y las posteriores de estudio realizadas en casa o lugar de trabajo, para su reorganización y comprensión del contenido. Como se señala en cualquier información a la que se puede acceder sobre este tema, los subrayados están dentro de las técnicas de estudio y su finalidad principal es la de destacar la información principal de un texto para su trabajo posterior.

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 que además ofrece tutoriales y vídeos sobre este contenido²⁹.

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, p.5)³⁰:

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 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.

Como puede apreciarse, conocer esta técnica y 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

²⁹ Disponibles en: <http://coie-server.uned.es/3489>
http://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/tecnicasdeestudio.pdf
http://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL_SUBRAYADO.pdf

³⁰ Disponible en <http://www.claseshistoria.com/revista/2011/articulos/valero-tecnicas-estudio.pdf>

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.

Por otra parte, Martínez y Alarcón (2016, p. 145-146) señalan que, en el análisis de las evidencias registradas en los manuales y materiales realizados por el profesor, pueden identificarse “una cierta 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.

La comparativa establecida entre las figuras 1 y 2, de las huellas dejadas por la discente y un texto del S. XVI nos invita a recordar lo que Alain Choppin (2008, p. 488) aludía al referirse a “las hojas clásicas” como el posible eslabón perdido:

Las hojas clásicas: ¿el eslabón perdido? Las “hojas clásicas”, recientemente estudiadas por Marie-Madeleine Compère, 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 (parafraseo latino, comentario detallado de algunos giros o expresiones, y comentario más global).

Así pues, algo similar ocurre (con las cautelas debidas) en los actuales manuales donde la información destacada (unas veces sugeridas o dictadas por el profesor y otras por el propio alumno), nos recuerda esas explicaciones y anotaciones a las que hacía mención Choppin (2008), en las que hablaba de texto en el interlineado y anotaciones manuscritas en el margen.

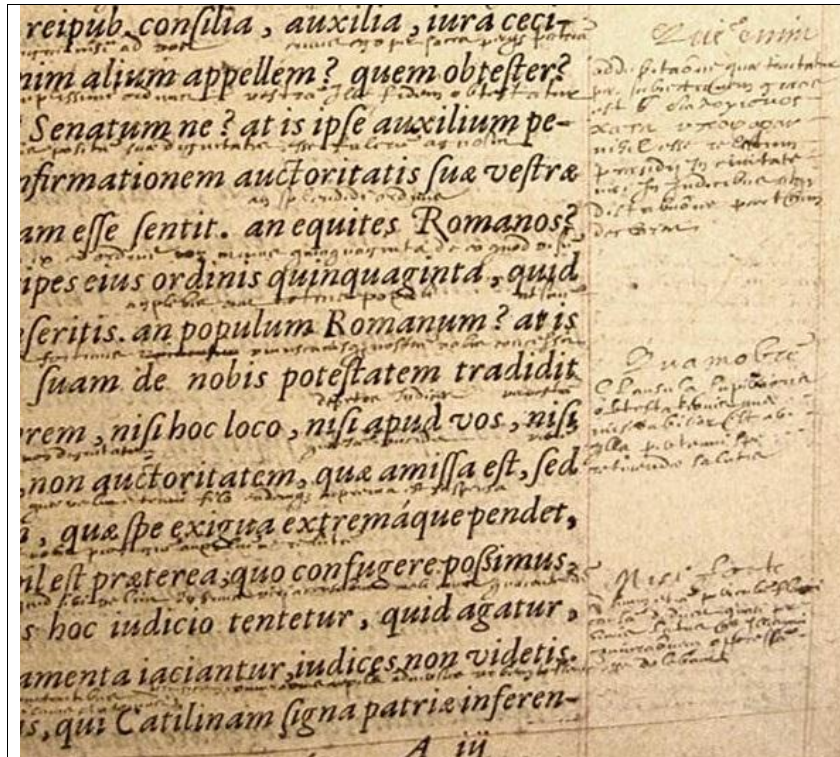


Figura 1. Le cours magistral: modalités et usage (S. XVI).
Fuente: tomado de Choppin (2008, p. 488)

conquista, recibieron diferente trato:
(todas fueron municipios)
Aliadas, mediante pacto o foedus.
Se rindieron sin resistencia. A la magnitud les concedió la categoría municipal.
(sin impuestos)
Libres, exentas del pago de tributos e independientes en la gestión de sus asuntos internos.
Estipendiarias, ciudades sometidas por las armas y que debían pagar tributos. Solo las más importantes (p.ej. Cartago Nova) una vez romanizadas se les dio categoría municipal.
Además, se fundaron nuevas ciudades que se nombraron colonias, gobernadas por unas elites locales leales a Roma y que se convirtieron en la fórmula más eficaz para administrar territorios tan extensos. Fueron los casos de Ulia (Santi Ponce), Legio (León) o Caesar Augusta (Zaragoza).
En el año 212 a. C., con la concesión del derecho de ciudadanía a todos los habitantes del imperio por Caracalla, todos estos núcleos recibieron el estatuto de municipio, lo que significaba gozar de unas leyes propias y estar gobernados por una asamblea de decuriones, miembros de la oligarquía local. denominada Curia.
competencias político-admin, judicial, económica y legislativa
Eran nombrados entre los patricios romanos, no cobraba pero esquilaban la provincia y repartían el cargo entre

Figura 2. Libro texto Edelvives (p.25).
Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

I.2. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

I.2.1. 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, como veremos, 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/capacidades, 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 otras incidencias.

El currículo de Historia de España ya fue analizado en nuestra investigación de 2014 por Pagès, Martínez y Cachari y otra de Ruiz, Fernández y González (2006, p. 290-291) y Cachari (p. 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 expresaba 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)³¹. 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 trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica. Esta orientación reduce *la experiencia humana* a criterios políticos institucionales. Estos criterios quedan recogidos en los objetivos, como lo muestra el primero de ellos “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 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, p. 28037-28038), concretamente cuando hablamos de:

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

³¹ 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.

componentes económicos, sociales, políticos y culturales. Contenidos que chocan con la organización cronológica política de seis de los siete bloques de contenidos restantes;

BLOQUE 2. Las Raíces históricas de la España contemporánea. Un bloque que integra conocimientos desde el legado romano hasta finales del XVIII y del que, en buena lógica, han prescindido algunas Comunidades Autónomas;

- 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 n.º 262/2008, p. 28038):

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, Martínez y Cachari (2014, p. 234):

Fundamentalmente 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.

En primer lugar, hay que destacar las evidencias sobre la naturaleza positivista de la concepción del saber histórico escolar y sobre un aprendizaje que consiste, fundamentalmente, en el reconocimiento y en la memorización necesarios para la superación de las pruebas de acceso a la universidad. Ello se puede comprobar en los materiales que algunas universidades cuelgan en sus webs para “orientar” a profesorado y alumnado. En segundo lugar, destacar cómo en la mayoría de los ejemplos consultados el aprendizaje de las categorías temporales es prácticamente inexistente, al igual que la relación entre el pasado y el presente.

Las PAU tienen una influencia directa en el trabajo que estamos analizando. El estudio de estas pruebas, al menos en las dimensiones necesarias para esta investigación, se aborda a continuación. El sistema de acceso a la Universidad ha sido un tema ya tratado en nuestra línea de investigación por Alarcón en 2009. La existencia de estas pruebas se vinculan con los distintos planes de acceso a la Universidad. Como punto de partida se puede situar en el Examen de Estado (implantado por la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza en el año 1938). La actual Prueba de Acceso a la Universidad regida 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 de las pruebas y corrección de las pruebas. Igualmente cabe recordar que la finalidad de estas pruebas 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, en el periodo de 2102-2013, se especifican las orientaciones para esta prueba. Más 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 2103 (figura 3). En él puede apreciarse cómo se selecciona determinando información y se informa expresamente que otra no será objeto de esta prueba³². Es también preciso señalar que a partir de la Reforma del 2000 la asignatura pasa a denominarse Historia de España, la anterior era Historia de España Contemporánea. Este cambio ha llevado a que un número significativo de Comunidades Autónomas, por acuerdos tácitos, las PAU solamente se centren en el periodo de Historia de España Contemporánea. El caso de la CARM no será así y, por lo tanto, las PAU recogen todo el periodo de Historia de España, con lo que ello conlleva, como se expondrá más adelante.

³² Desde 2011 a 2015, se mantuvo exactamente la misma información del temario.

 PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. 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 romanización¹. -Al-Andalus: evolución política². -Al-Andalus: economía y sociedad. -Los reinos cristianos: origen y evolución territorial.³ FORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA. -Los Reyes Católicos: construcción del Estado Moderno⁴. -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. ¹ Se recuerda que, en esta pregunta, la conquista romana de la Península Ibérica no es preceptiva 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 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 liberal⁵. -Transformaciones económicas del siglo XIX: las desamortizaciones⁶. -Revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: el impacto del ferrocarril.⁷ -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 y en rojo NO formarán parte de las preguntas que se seleccionarán para la confección del examen de Historia de España de este presente curso. 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.
---	--

Figura 3. Temario facilitado por la Coordinación de las PAU de la CARM en 2013. Fuente: legado NMV

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 dos 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 periodo 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 periodo 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 ya realizada desde la coordinación de las PAU: el alumno (en su capacidad de elegir la opción A o la B) puede intensificar sus estudios al decantarse por cualquier opción. De esta manera la A incluiría los temas que van desde los orígenes, la romanización, la Edad Media y el siglo XIX y, por otra parte, la opción B llevaría la Historia Moderna de España y el siglo XX. 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),
- Comentario de textos (6 puntos): tipología y clasificación del texto (1 punto), análisis del texto (2 puntos), contexto histórico (2 puntos) y conclusiones (1 punto).

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, por lo que se hace constar muy claramente la vinculación de las preguntas con el temario oficial y el propuesto por la coordinación de las PAU³³.

³³ La importancia de los resultados preocupa a todos los agentes implicados. Al respecto y como

Estas exigencias no son ajenas al profesorado. Para cerrar este apartado relacionado con las PAU, se presenta el guión de trabajo que la profesora de la participante 3029 facilitó y desarrolló con sus alumnos cuando realizaban el comentario de texto (figura 4). En ellas pueden apreciarse la estructura indicada por la coordinación de las PAU y la secuencia de cada una de las exigencias: tipificación del documento, análisis, contexto y conclusiones.

MODELO DE COMENTARIO DE TEXTO HISTÓRICO (En la P.A.U. tiene un valor máximo de 6 puntos) 1. Clasificación y tipología del texto (1 punto como máximo): - Autoría. - Localización geográfica. - Cronología (absoluta o relativa). - Destino del documento. - Carácter del documento (jurídico, epistolar, ensayístico, historiográfico, etc.). 2. Análisis del texto (2 puntos como máximo): - Resumen de las ideas principales. - Alusión a personajes o hechos. - Comparación con hechos o documentos similares. 3. Contexto histórico (2 puntos como máximo): - Inserción del asunto tratado en el documento en las circunstancias históricas de la época. - Relación con antecedentes históricos o hechos posteriores. - Tratar brevemente sobre el asunto general. 4. Conclusiones (1 punto como máximo): - Breve resumen. - Importancia y trascendencia del documento. - Bibliografía.
Figura 4. Modelo de comentario de texto desarrollado por la profesora. Fuente: legado NMV

I.2.2. APRENDIZAJE, MEMORIA Y PROCESOS COGNITIVOS

La documentación manejada (manuales, declaraciones y trabajos de alumnos, apuntes del profesor, etc.) permite gran parte de la reconstrucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos en los seis escenarios. Es preciso pues, abordar la información pertinente para el análisis e interpretación de los datos desde los aprendizajes que se pretenden alcanzar, la gestión de los recursos para optimizar la memoria y los procesos cognitivos que se ponen en juego. Lo iniciamos con la pregunta que se formula Reints, *How can textbooks contribute to learning?* (2009, p. 467), que ampliamos a los materiales utilizados y que focalizamos en el uso que se hace con ellos en las aulas.

anécdota puede consultarse la nota de prensa de la Universidad Politécnica de Cartagena (Murcia): ante un error del Instituto Nacional de Estadística referente a los resultados la propia universidad emitió la nota de prensa aclarando el error.
<http://www.upct.es/saladeprensa/notas.php?id=1429>

APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta la dificultad que presenta esta definición, asumimos la siguiente ampliamente consensuada, Tomlinson (1984), Pozo (1999) y Ruiz, Fernández y González (2006) y Anderson (2000, p. 5-6), nosotros partimos de la siguiente definición:

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

Preguntarnos por las características de dicho proceso, por los recursos que favorecen su registro en la memoria y por las estrategias que desarrolla, es la finalidad de este apartado con el objetivo de proporcionar un referente para el análisis de este trabajo.

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 percibir 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, tiene que 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 dimensión 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 aquello que se aprende (apropiarse de su significado haciéndolo

propio), es absolutamente imprescindible para poder transferirlo a otros contextos en los que, parte de ese conocimiento será útil, otra parte tendremos que interpretarla y otra deberá ser creada para poder actuar. A todo ello nos referimos cuando hablamos de transferibilidad.

Una última dimensión 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 como referente para nuestro análisis. Los trabajos de Ruíz, Fernández y González (2006), Woolfolk (2010), Sánchez y García (2014) y Marzano (1998 y 2009) serán los referentes de estudio.

Como señalan Ruíz, Fernández y González (2006, p. 290-291) “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”. Algo similar (hablando de los materiales) desarrolla Área (1991, p. 489), señalando que:

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

En esa línea 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. Al respecto, señalando las dificultades que hay para la comprensión de los textos, Sánchez y García (2014, p. 88-90) señalan tres niveles sumamente interesantes para el trabajo que estamos realizando:

1. Nivel superficial cuando el alumno entiende lo que dice el texto porque ha seleccionado y organizado la información que tiene, pero apenas ha aportado 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 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 y,
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, etc. La tabla siguiente sintetiza los niveles y las tareas en ellos implicadas.

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	Valorar la relación texto-contexto Detectar y reparar inconsistencias Crear metas y planes

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez y García.

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 necesarias (Woolfolk, 2010). 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, p. 484) 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”, 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.”. *La memoria a largo plazo* retiene en las redes cognitivas todos los procesos de aprendizaje.

Es esa dirección, Woolfolk (2010) 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 (2010), 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 realizó³⁴. Por otra parte, la *organización* de la información contribuye positivamente a la comprensión y a su registro en la memoria, sobre todo cuando el material es complejo³⁵. 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 con 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. Distingue Reints, para la evaluación

³⁴ *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 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, 2010, p. 250-251).*

³⁵ *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, 2010, p. 251).*

de los manuales, 9 funciones y en la 3ª, hablando de las estrategias de la instrucción, se refiere, entre otros, a los trabajos de Marzano (1998). Posteriormente, este autor, junto a Kendall, publicaron su trabajo *The new taxonomy of educational objectives* (2007), que seguiremos en esta investigación.

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, 2012 y 2016). Concretamente, el modelo presentado por Marzano y Kendall³⁶ (figura 5), describe cómo los discentes se implican en las tareas de aprendizaje, en torno a la información³⁷ (contenido) y los procesos que se ponen en juego, más específicamente: el autosistema (conciencia del ser), el sistema metacognitivo, el sistema cognitivo y los contenidos ya citados. Siguiendo este modelo, ante una nueva tarea el *autosistema del alumno* (la motivación, la conciencia de sí mismo), decide o no actuar y el *sistema metacognitivo* 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 trabajar³⁸. Centrándonos en el sistema cognitivo, lo constituyen 4 niveles³⁹: recuperación, comprensión, creación y utilización, que brevemente sintetizamos.

³⁶ El trabajo de fundamentación del modelo de Marzano-Kendall 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). 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. Disponible en: <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 (disponible en <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 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)

³⁷ 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.

³⁸ Parte de este trabajo fue desarrollado por Martínez-Valcárcel 2012.

³⁹ 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.

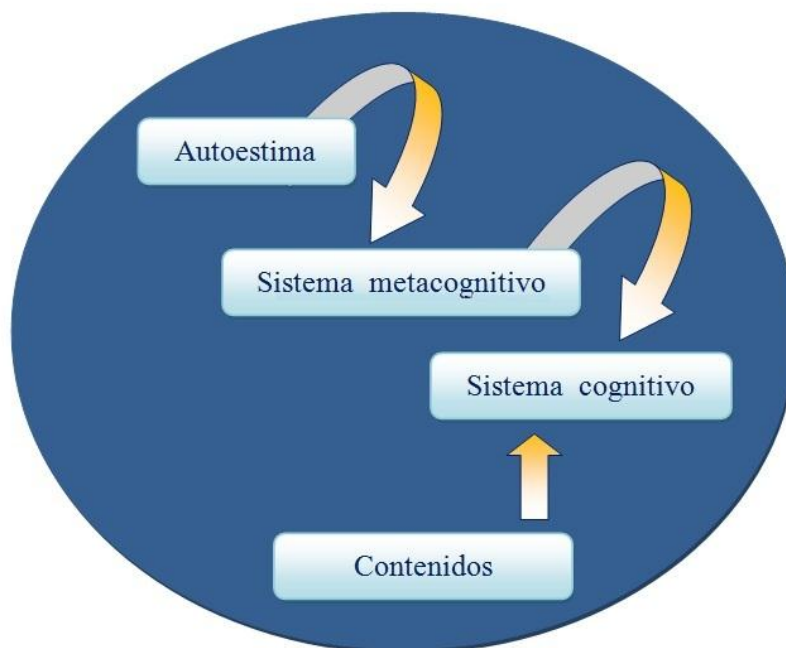


Figura 5. Modelo Marzano-Kendall. Fuente: interpretación propia a partir de Marzano y Kendall.

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. 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, es decir, lo importante es el uso que se haga con esa activación del recuerdo. Esa singularidad caracteriza a la operación, pues como resultado estaría cerrada sobre sí misma, pero como proceso supondría la posibilidad que recuperando la información (bien desde la memoria personal, bien desde la localización en otras memorias externas) se integrase en el proceso que en la memoria de trabajo se está llevando a cabo.

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 los 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. Podemos identificar este nivel con algunos 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.

Por otra parte, las tareas *reconocimiento y comprensión*, tal y como los autores las clarifican, las entendemos a la luz de los procesos de funcionamiento de la memoria, en la que se recupera o almacena información tal y como se señala en la figura 6.

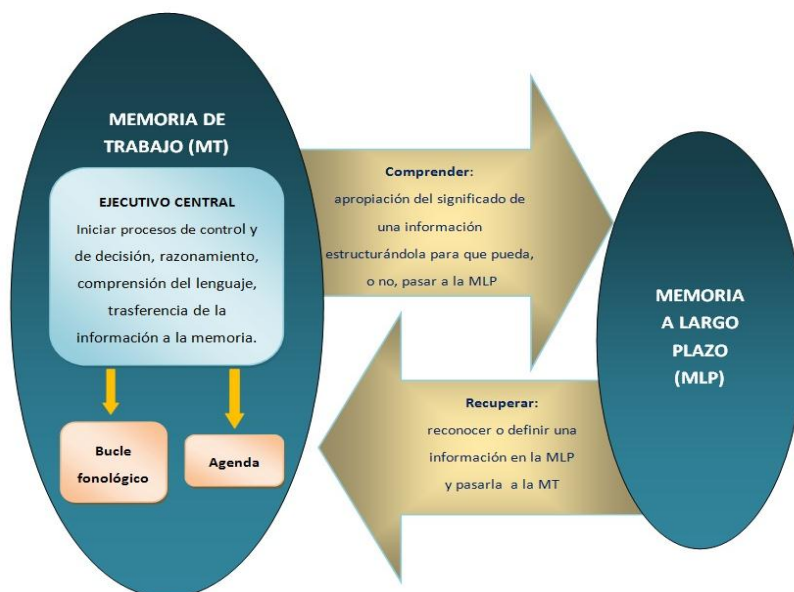


Figura 6. Capacidades y memoria. Fuente: elaboración propia a partir de Marzano y Kendall

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, clarifica que es algo más que identificar y conocer lo que son las características esenciales y no esenciales vinculadas con los procesos de comprensión del contenido para exponer que el análisis “implica la generación de una nueva información que no es poseída por el individuo”. 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. En su tipificación Marzano y Kendall distinguen operaciones tales como: toma de decisiones, resolución de problemas, 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).

I.2.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Las clases de Historia tienen una larga trayectoria de investigación que proporciona información suficiente (evidentemente no toda la que se desea) del camino recorrido y de los retos a seguir. Trabajos como el de Wilson *Research on History Teaching* editado en el *Handbook of Research on Teaching* (2001), analizan las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y las propuestas de continuidad. Este autor se preguntaba, y daba respuesta, a tres contenidos: ¿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.

Como indican Carretero y cols. (2013), la investigación ha de destacar o hacer evidentes los enormes problemas que tiene la enseñanza de la historia, 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)⁴⁰. Una enseñanza que tiene que recuperar el aula, como unidad básica de cambio, para profesores e investigadores. Así, Bolívar en 2012, desde una perspectiva general y no limitada a ninguna asignatura, destaca ese cambio de focalización de las investigaciones que se llevan a cabo⁴¹.

El trabajo de Körber (2015) sobre *La conciencia histórica y la competencia histórica y más allá*, amplía el realizado por Rüssen (1997 y 2013), que busca un

⁴⁰ 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)

⁴¹ Si la escuela, como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del trabajo conjunto, en una cierta vuelta, volvemos a reivindicar el aula o la sala de clase y los procesos de enseñanza-aprendizaje como la unidad de cambio (...) por eso para que una escuela sea una gran escuela, entre otros, “el foco de la reforma se situará directamente en incrementar la calidad de la enseñanza y las prácticas docentes (192)

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. Este autor señala que la memoria histórica es el objeto en sí de la Historia y que la actividad mental de la misma es la conciencia histórica, que se convierte así en el ámbito y en el objetivo del aprendizaje histórico. Más 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 en el de saber antropológico y universal, que cumple la misión de orientar la vida actual. Este relato narrativo sólo es posible mediante los procesos de comunicación dinámica y bidireccional entre los productores de historias y los receptores de las mismas. De esta forma, la competencia narrativa y más concretamente las capacidades que ésta desarrolla son el objeto en sí del aprendizaje de esta disciplina. La preocupación por definir y concretar el objetivo de la enseñanza de la Historia, siguiendo las aportaciones de Rüsen, lleva a Körber (2015)⁴² a precisarlo en los términos de cómo las personas tienen que aprender a pensar la historia por sí mismo y poder analizarla con otras personas, cercanas o lejanas, respecto a la potencialidad de orientar el futuro. Para ello presenta una matriz de 6 campos: focalizando en el pasado, en la historia como ciencia y en el presente/futuro, por un lado y por otro en los procesos de re-construcción y de-construcción (Tabla 2).

Tabla 2. Enfoques y dimensiones de la Historia.

Focus 'past'		Focus 'history'		ocus 'present/future'
Handling the past 're-construction'	Analysing 'particles of the past' from original sources	Contextualising 'particles of the past'		Connecting re-constructed contexts to the own present and future
		a) Synchronically (structures)	b) Diachronically (developments)	
Perception		Interpretation		Orientation
Handdling history de-construction'	Analysing 'particles of the past' from historical narratives	a) Synchronically (structures)	b) Diachronically (developments)	Analysing historical narratives for their offers of orientation
		Analysing contextualisations in historical narratives		

Fuente: tomado de Körber (2015, p.23)

⁴² El trabajo de Körber está dentro del proyecto FUER: The German acronym 'FUER' stands for 'Research and Development of Reflexive Historical Consciousness'.

Según este autor, el pensamiento histórico solamente está completo si se abordan todos los enfoques, si 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. Igualmente señala que la deconstrucción no hay que identificarla con los enfoques post-estructuralistas, pues busca la narración de narrativas históricas para abrir su potencial, su lógica interna de orientación en el tiempo. De esta forma Körber, (2015, p. 23) 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». Esta diversidad de narrativas también le lleva a preguntarse sobre los criterios para juzgar su calidad (plausibilidad/coherencia)⁴³ distinguiendo tres grados y señalando que las historias sólo pueden ser aceptadas cuando cumplen los tres criterios en un grado satisfactorio.

Por otra parte, Carretero y Montanero (2008), destacan que las explicaciones orales son la estrategia más extendida, pero que no por eso tiene que ser asimilada al memorismo o valorarse como no adecuada, pues un número muy alto de docentes no sigue ya aquella limitación a los listados de hechos, fechas, etc.⁴⁴

En nuestro contexto sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, es muy significativo el trabajo de Pagès y Santisteban (2014), concretamente en el ámbito de las Ciencias Sociales en España dentro de la Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de Ciencias Sociales, con congresos anuales. Más específicamente en el que conmemoraba sus 25 años de trabajo celebrado en Barcelona en el año 2014 con el título *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* destacaban que se trata de un colectivo con una trayectoria propia en este ámbito, y unas perspectivas de futuro que, inevitablemente, pasa por conocer lo que ocurre en el aula. Por su importancia reproducimos ampliamente destacando lo directamente relacionado con este trabajo (Pagès y Santisteban, 2014, p. 23-24):

⁴³ 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.

⁴⁴ 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).

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. Los autores destacan las siguientes características:

- 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, 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 currículum 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.

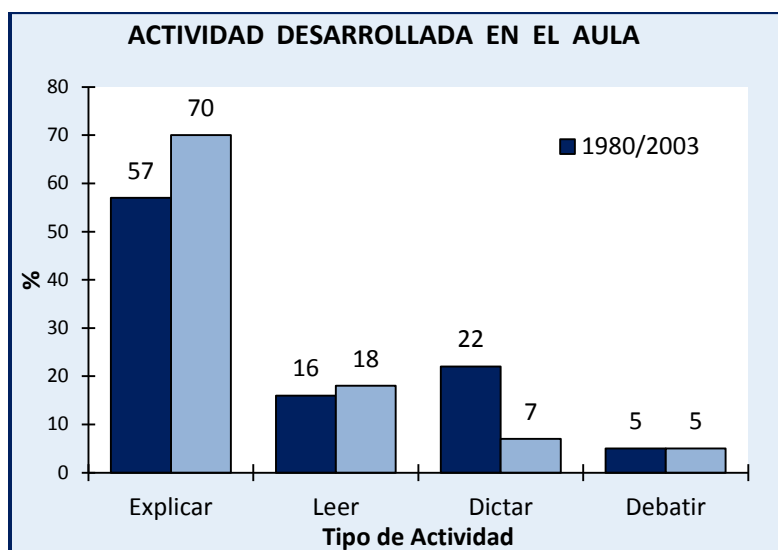
Por último, destacaríamos las investigaciones que, sobre este tema ha realizado y realiza nuestro grupo de investigación y que son la base de este y otros trabajos. Desde su inicio la preocupación por lo que ocurre en el aula ha sido el centro de estudio a partir del cual se han ido ampliando otros temas de análisis.

El trabajo de Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016, p. 49) lo recogen cuando argumentan esa necesidad de estudio y cómo las clases más habituales de enseñanza de la Historia se basan normalmente en las explicaciones del profesor:

La preocupación por conocer lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España en Bachillerato, estaba presente en la línea de investigación desde el año 2001 en donde se preguntaba por ¿Cómo era una clase habitual de Historia de España según el recuerdo de los alumnos?

(...) Sin duda, es en el aula habitual, en las clases de todos los días, donde el manual ocupa el papel que, desde los diseños y desarrollos de las acciones educativas, se le designa. Sería improbable que la utilización del manual, dentro y fuera de las aulas, fuese distinta a lo que el profesorado tiene planteado y lleva a la práctica en su aula concreta, con unos alumnos determinados y en cada curso escolar. Así pues, este apartado se centra exclusivamente en los resultados que, en esta línea de investigación, se han realizado sobre las “prácticas habituales” en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España (p.49).

Los trabajos realizados por esta línea de investigación presentan dos resultados pertenecientes a las bases 1980-2003 y 2009-2011. Como puede apreciarse en la Gráfica 1, con todas las reservas que hay que hacer, se mantiene en el mismo nivel los debates, ha subido ligeramente la actividad de leer y ha bajado significativamente la de “dictar” en beneficio de “explicar”.



Gráfica 1. Comparativa de actividad desarrollada en el aula de Historia durante dos periodos: 1980-2003 y 2009-2011.

Una ejemplificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, extraída de la "Base de Datos 1983-2003" (explicar, debatir, leer y copiar) se presenta a continuación:

"548. La profesora entraba, normalmente escribía un esquema de lo que íbamos a dar y nosotros en base a eso tomábamos nuestros apuntes. Y de vez en cuando pues consultábamos el libro."

"2569. Entraba, preguntaba por dónde nos habíamos quedado, sacaba los apuntes correspondientes y empezaba a explicar. Y después pues dudas y tal."

"2575. Entrábamos, pasaba lista, se ponía a explicar y cuando quedaban cinco minutos o así decía como una pequeña conclusión de la clase y ya terminábamos."

"2213. Entrábamos, ella encendía su ordenador, y teníamos apuntes que facilitaba también ella, todo muy bien redactado, y empezaba a contar todo lo que estaba escrito en un lenguaje más menos oficial, pues ella empezaba a transmitirlo en un lenguaje normal, para que nos enteráramos, poniendo ejemplos y preguntándonos a nosotros. Por ejemplo al explicar algún apartado nos preguntaba si nos habíamos enterado."

"2306. Llegaba, ponía un guion de lo que se iba a explicar en la pizarra, empezaba a explicar de forma que lo entendieras y se te

quedara en la cabeza ya, después con apuntes, apenas utilizaba el libro, pero cuando te ponías a estudiar el libro era justo lo que él había dicho, pero lo que él había dicho era mucho más simple.”

“2556. Pues él entraba, nosotros nos sentábamos, él se sentaba en su silla y con los apuntes que él tenía y el libro, él leía en voz alta y de vez en cuando hablábamos nosotros; y entre párrafo y párrafo contaba una historia.”

“2208. Entraba, se sentaba, sacaba sus apuntes, se ponía de pie y se ponía a dar vueltas por la clase con sus apuntes en la mano y leyendo. Y los apuntes los teníamos nosotros también y los íbamos siguiendo.”

“2209. Entraba, dejaba su libro, encendía su portátil, metía el pen, el proyector (porque ponía power point muchas veces) y con el power point y el libro, pues subrayando del libro y copiando el power point.”

“2302. Él entraba, se sentaba con sus apuntes, porque el libro casi nunca lo usábamos, iba con sus apuntes, y nos iba contando y nosotros íbamos anotando.”

“2527. Él entraba a clase, se sentaba y abría el libro y nos dejaba que nosotros por ejemplo leyéramos el primer tema e hiciéramos como un esquema sobre ese primer tema y luego ya de ahí pues a lo mejor salía algún compañero de clase a la pizarra y exponía lo que él había entendido. Entonces, a lo mejor, si se equivocaba en algo o no entendíamos algo, le preguntábamos y nosotros poco a poco pues le ayudábamos a él como a crear el tema de la clase. Y luego ya, con lo que nosotros habíamos dicho, él continuaba o lo modificaba o retocaba cosas, puntos más importantes.”

“2123. Ella traía los libros, entonces empezaba a recordar en qué punto se quedó la clase anterior y desde ese punto pues empezaba la explicación. Y también pues nos hacía preguntas sobre que pensábamos o sobre qué hubiésemos sentido nosotros o cómo nos hubiésemos comportado y, sobre todo, nos hacía que tuviésemos en cuenta que la historia teníamos que aprenderla para no volver a cometer los mismos fallos. (Martínez-Valcárcel, (Dir), 2016).

I.3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo, como ya se ha dicho, forma parte de una línea de investigación y comparte con ella la metodología utilizada y publicada⁴⁵. Así pues, se va a destacar solamente lo más relevante para comprender lo específico de esta aportación: concretar en seis escenarios representativos el uso del manual y los materiales de Historia de España.

Nuestra investigación parte de la necesidad de conocer lo que está ocurriendo en las aulas y más concretamente el uso que se hace en ellas de los manuales y los materiales. Una interrogante que concretamos en *“¿Qué situaciones podemos tipificar del uso que hacen profesores y alumnos del manual y de los materiales?”*. Así pues, partiendo de dicha pregunta se plantearon otras más específicas que ayudarían a la identificación y desarrollo de esos seis escenarios tales como: ¿Cuáles son los contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se utiliza el libro de texto y los materiales? ¿Qué huellas encontramos en ellos dejadas por los alumnos? ¿Qué interpretaciones dan los discentes de esas evidencias que tienen sus libros y materiales? ¿Podrían encontrarse regularidades en esas huellas o son exclusivamente personales? ¿Qué recursos del manual y de los materiales son los más utilizados? y ¿Qué valor puede tener la preservación de los manuales y materiales utilizados para la memoria educativa?

Salkind (2009), constata en su trabajo la existencia de distintos tipos de investigación, que difieren en la naturaleza de las preguntas que formulan y el método empleado para contestarla. Las tres principales categorías de métodos de investigación (no experimental, experimental y cuasi-experimental) 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. Así, de acuerdo con las investigaciones “no experimentales cualitativas”, en las que se incluye este trabajo, se pretende proporcionar, en primer lugar, una imagen amplia del fenómeno que interesa explorar, en este caso los seis escenarios del uso del libro de texto y de los materiales, a través de la huella dejada por el alumnado en ellos. Por otra parte, 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 puede evaluar, ni apreciar los avances que se han logrado, sin entender el contexto dentro del que tuvieron lugar tales sucesos.

En la misma dirección que Salkind, Stake (2006), también señala las dos grandes formas de enfocar la investigación a las que denomina: orientada a las mediciones, y a la experiencia; ambas enriquecen la comprensión de la realidad analizada de forma distinta. Stake (2006) identifica los “estándares y criterios” como conceptos clave de la vía de las mediciones (cuantitativo) y por “comprensividad del evaluador e interpretación” como los de la vía de la

⁴⁵ Puede verse al respecto entre otros: Martínez-Valcárcel, 2012; Martínez-Valcárcel y Alarcón, 2016. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>

experiencia (cualitativo). En este trabajo, el análisis de los resultados estará orientado hacia el segundo enfoque, el de la experiencia, sin olvidar las regularidades que proporciona la medición.

La muestra recogida en el curso 2012-2013, de la que se seleccionaron los seis escenarios⁴⁶, se centró en el alumnado y en los materiales utilizados y tuvo como marco geográfico la CARM. La base tercera basada en el testimonio de los alumnos (sexta de nuestra línea de investigación), partió de una propuesta realizada a 56 participantes, de los que no se ajustaban a los criterios de selección 10, quedando 46 alumnos. Más concretamente 29 utilizan libro de texto y los 46 apuntes⁴⁷. Esta muestra y los análisis realizados permitieron la selección de los 6 escenarios objeto de este trabajo.

La obtención de la información necesaria para este estudio fue facilitada por un cuestionario de opinión pasado a los alumnos y por los materiales utilizados por los discentes (libros y apuntes, trabajos, etc.), que en un número muy significativo fueron donados para su preservación en la memoria educativa del CEME. De todos los datos disponibles, se han utilizado para este estudio los proporcionados por los participantes: 3027, 3043, 3029, 3066, 3064 y 3040.

Referido al cuestionario, tenemos que distinguir entre los estudios recogidos en la bibliografía sobre el tema y utilizadas en otras investigaciones similares y el realizado por esta línea de investigación. Nuestro interés por los diseños de investigación se ha puesto de manifiesto en varias publicaciones, de ellas destacamos la realizada por Martínez-Valcárcel, Espinoza, I. y Hervás-Avilés, (2014, 77-99), sobre “El diseño de investigación”. Dicho trabajo lleva a cabo un estudio sobre la evolución del cuestionario que utilizamos en nuestras investigaciones. También ha sido también objeto de reflexión por nuestra parte, el valor de los testimonios realizados por el alumnado en sus declaraciones, más específicamente dos artículos tratan del tema: “Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la

⁴⁶ 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 los participantes sea por “cúmulos” y por “cuotas” (Stake, 2006: 102). Así pues, la distribución territorial, el tamaño de la población y la representación de los Institutos en estas localidades, constituyen los “cúmulos” (no se seleccionan a los individuos, sino a las unidades organizativas, en nuestro caso los Institutos de Secundaria). 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 la condición de que, al menos, participe un alumno por centro (cuota).

⁴⁷ La recogida de información (por medio de cuestionarios y documentos) se realizó entre los meses de octubre-noviembre de 2013. Así pues, son discentes que han concluido sus estudios de Bachillerato e inician las enseñanzas Universitarias. Esto significa que han transcurrido 4 meses entre la culminación del bachillerato y el recuerdo de esos estudios y, presumiblemente, estas valoraciones se hacen desde un momento de optimismo por haber concluido con éxito esa etapa y encontrarse con lo que es y significa la universidad (El trabajo de Gairín, Muñoz, Feixas, y Guillamón (2009) o el de divulgación de Vázquez-Reina (2010) abordan situación de cambio en los alumnos).

misma” (Beltrán, J. et al. 2003) y “La voz de los alumnos como testimonio vivo” (Portela, A., Martínez, N. y García, M. L. 2014) a las que nos remitimos.

La estructura del cuestionario, basada en anteriores investigaciones, se organizó en torno a preguntas de valoración (mediante escala Likert) y preguntas abiertas, bien relacionadas con las valoraciones que realizó el alumno (justificándolas), o de opinión completamente libre. Elaborado el cuestionario, 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 el trabajo publicado por Martínez y Alarcón (2016)⁴⁸. Dicho cuestionario se organiza en dos apartados: “I. Los datos de identificación” y “II. El contenido a investigar”.

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. Información que puede apreciarse en las páginas anteriormente señaladas y en las fotografías del centro y aula que también adjuntaron, un número significativo de participantes.

La parte que recoge el contenido contempla la descripción y valoraciones del centro, aula, relaciones, profesor, enseñanza, currículo, programa del docente, descripción de una clase habitual, identificación y valoración de los recursos utilizados, justificación de la huella dejada en los materiales, etc. Todo ello también acompañado, en un número muy significativo de participantes, del manual, apuntes, trabajos etc., que donaron para ser estudiados y depositados en el CEME.

El proceso de aplicación 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.

Obtenida la conformidad por parte de los participantes (que traen a las sesiones todos los materiales: libro, apuntes, esquemas, libretas, etc.), solicitando información al alumno sobre el contexto donde estudió (su centro, su aula y la convivencia entre los compañeros, se incluyen también *fotografías de algunas aulas y centros*). A continuación, se indaga sobre el currículo (nacional, autonómico, del profesor y las relaciones entre ellos), recogiendo, cuando es posible, *los programas originales de cada profesor*.

Situado el alumno en su centro y en su aula, se les pregunta por *los procesos de enseñanza que se llevan a cabo*, iniciando el recuerdo con una descripción general de las características del aula, de cómo era una clase habitual (desde la llegada por los pasillos del profesor, hasta la salida del aula), de los recursos que utiliza, cómo estudia el alumno en casa, el papel de cada recurso en ese estudio y

⁴⁸ Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>

su valoración, *con especial énfasis en los libros de texto, los apuntes y fotocopias, etc.*, recogiendo parte de esos materiales originales.

De acuerdo con la información obtenida de los cuestionarios y los libros de texto, la informatización de los datos recogidos y transcritos se ha llevado a cabo mediante el uso del paquete Microsoft Word y Excel. Dichos programas tienen la posibilidad de trasladarlo 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. Por otra parte, los soportes de Word y Excel han facilitado su traslación a otros programas tales como SPSS, AQUAD, QSR NVivo o ATLAS.ti, con los que se han realizado estudios de resultados.

La selección de los seis escenarios. Cabe señalar al referirnos a los apuntes del profesor, la distinción entre los que son una mera redacción de información, de los que incluyen imágenes, documentos etc., a los que podría denominarse precavidamente materiales. Por otra parte, hay que entender el uso que se hace de Internet en un sentido muy amplio y casi limitado a la creación de un espacio para alojar los archivos e indicar las tareas a realizar por los alumnos. De acuerdo con lo anteriormente expuesto y teniendo presente el uso que se hace del manual/apuntes/materiales, se han seleccionado los seis escenarios que se presenta a continuación.

Escenario primero. **El libro de texto como único material: la importancia del subrayado.** Este escenario caracteriza a las situaciones en las que el manual es utilizado como referente fundamental y casi exclusivo para la enseñanza de la Historia de España. La profesora selecciona los temas y la información relevante del manual, que es subrayada por la alumna. Incluye pequeños cambios en el texto e incluso sustituye algunas de las unidades por otras realizada por ella.

Escenario segundo. **El libro de texto y los apuntes del profesor recogidos dentro del manual.** El libro de texto es el referente fundamental, pero los apuntes del profesor se encuentran anotados en todos los temas, casi con la misma importancia que los contenidos del autor del libro. El profesor lleva a cabo ampliaciones y transformaciones importantes tanto de la información del manual, como de algunas estructuras del programa. La idea de disponer en un solo recurso (manual) toda la información, es lo que lleva a la incorporación de los apuntes en él, lo que a veces hace problemática la clarificación de la información que tiene. La existencia de la libreta de la alumna, en la que se recoge los esquemas y algunas ampliaciones, es la guía que permite la clarificación de la información y su localización en el manual.

Escenario tercero. **El libro de texto y los apuntes fotocopados del profesor.** El contenido gira en torno a la estructura y los apuntes (fotocopados) que da el profesor. La utilización del manual es selectiva, pues se limita a considerar algunos temas en su integridad o a la utilización parcial de los mismos. Por otra parte, las tareas realizadas por la alumna en la elaboración de resúmenes de los

temas y los comentarios de texto, se constituyen en un referente importante para la clarificación de esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Escenario cuarto. **Libro de texto, apuntes fotocopiados y creación de la WEB del profesor en la WIKISPACE.** El contenido del programa oficial define la estructura de la información, cuya referencia son los apuntes del profesor y el manual. El alojamiento en la WEB del docente, de los temas, PowerPoint y otras informaciones relevantes para la asignatura, permite la accesibilidad a ellos por parte del alumnado. Los trabajos de síntesis de los temas realizados por la alumna, facilitan la comprensión y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguido en este escenario.

Escenario quinto. **La elaboración de materiales por el departamento: el subrayado y la ampliación por parte del profesor.** La elaboración de un texto propio supone, a diferencia de los apuntes, la inclusión de imágenes, mapas, esquemas y los comentarios de texto de las PAU de Murcia, es decir, algunos de los recursos que tiene un manual. La utilización del material (210 páginas) es casi total, como lo son también las modificaciones (en casi todas sus páginas) y las ampliaciones, en la mitad de ellas. La elaboración de los comentarios de texto, ampliamente trabajados por la alumna, es otra de las tareas que singularizan este escenario, donde el material elaborado por los docentes constituye, prácticamente, el único referente para la asignatura.

Escenario sexto. **Elaboración de materiales por parte de la profesora: la creación de un blog.** La elaboración materiales propios supone que la selección, organización y estructura de la asignatura está de acuerdo con los planteamientos de la docente, por lo que apenas hay modificaciones en las 137 páginas de materiales. Los temas y comentarios de texto siguen estrictamente la propuesta de las PAU, lo que hace que sean casi el único material utilizado en la asignatura. Los trabajos realizados por la alumna permiten construir el proceso seguido en la elaboración de sus temas y comentarios de texto, mostrando la influencia de los materiales proporcionados por la profesora.

CAPÍTULO II

II. SEIS ESCENARIOS PARA LA INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO II

II. SEIS ESCENARIOS PARA LA INTERPRETACIÓN

Cada manual o material escolar es una historia única. En ella, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las emociones y los sentimientos se quedan prendidos en sus páginas, por las huellas que deja el alumnado, uniéndose el patrimonio material e inmaterial. Así, partiendo de manuales y materiales, “objetos huella”, como los denomina Escolano (2006) y Agulló (2012), se reconstruyen las vivencias, la cultura inmaterial que realmente es la que les dio vida, la que evoca nuestros sentimientos ante tales imágenes. La capacidad de recordar, como sigue diciendo Agulló (2012, p.163) “es de carácter vivo, ya que está depositada en las mentes de sus protagonistas”. Acceder a ese patrimonio (además de constituir una explicación del presente), puede ayudar a comprender el pasado y conservarlo para los cambios que se puedan producir en un futuro.

Para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este trabajo hemos contado con: la voz del alumnado, los documentos de trabajo de docentes y discentes, sus valoraciones y emociones. Vamos, en los siguientes apartados, a desarrollar los seis escenarios y para ello queremos recuperar un trabajo anterior dónde nos planteábamos *“La Voz de los alumnos como testigos vivos”* (Portela-Pruaño, Martínez-Valcárcel y García-Hernández (2016, p. 112-113). En él, entre otros contenidos, nos preguntamos por el valor de su testimonio y la posición desde la que lo emiten. Así, hablado sobre *Los alumnos como ‘testigos silenciosos, nos preguntábamos: ¿son realmente considerados los alumnos como ‘testigos expertos’ capaces de proporcionar testimonios que enriquezcan nuestro conocimiento de la enseñanza?*

Smyth y McInerney (2012) han descrito a los alumnos (...) como ‘testigos silenciosos’, catalogándolos como los testigos más relevantes de lo que ocurre en las aulas y los centros escolares (...). Además, a juicio de Rudduck (2007), consultar a los alumnos (y, en general, escuchar su palabra experta y llegar a creer en ella) requeriría asumir que los alumnos son ‘testigos expertos’ de la educación y los centros donde ésta se desarrolla.

Los apartados incluidos en nuestra investigación han querido presentar las vivencias experimentadas por las alumnas en sus aulas, para lo que de manera consciente hemos recogidos sus testimonios con una “grafía especial” que permitiese aflorar sus voces cuando aparecen inmersas en el discurso. Como ejemplo tenemos el siguiente párrafo:

Esta alumna tiene gratos recuerdos de su centro por lo que llega a definirlo como una gran familia: *“me he ido formando en el colegio, han sido muchos años, días, horas (...) y es, sin duda, lo que me ha influido con más fuerza”*. Tiene una valoración muy alta de su influencia, pues ella expresa que se siente *“muy orgullosa de mi colegio”*.

Tal y como hemos expresado anteriormente, vamos a desarrollar en este capítulo el estudio e interpretación de seis de los escenarios, que ya se han justificado en el apartado metodológico. Así pues, de acuerdo con los planteamientos expuestos se estudia cada uno de los escenarios desde la siguiente estructura:

1. *El contexto*: centro, aula y relaciones
2. *Enseñanza-aprendizaje*: currículo, profesor, enseñanza y recursos
3. *El libro de texto y los materiales*, testigos de la enseñanza en el aula
 - Estructura y recursos del manual y materiales
 - Uso del manual y materiales por la alumna
 - Recursos del manual y materiales y recursos utilizados
 - Valoración por la alumna de los recursos utilizados dentro y fuera del aula
 - Estudio de la huella en los manuales y materiales: sentido y significado
 - La apariencia de la huella: examinando el manual y los materiales
 - El manual y los materiales como referencia en la construcción de los temas y los comentarios de texto
4. *Discusión y reflexiones*.

II.1. ESCENARIO PRIMERO

El libro de texto como único material: la importancia del subrayado

Este escenario caracteriza a las situaciones en las que el manual es utilizado como referente fundamental y casi exclusivo para la enseñanza de la Historia de España. El libro es la fuente principal que proporciona el contenido y su presencia es diaria en el aula, debido a que la alumna trabaja continuamente en él. Por otra parte, muy pocos temas son proporcionados por la profesora sustituyendo al contenido del manual. La figura 7 presenta la portada del libro y una página con las huellas habituales dejadas por la participante⁴⁹.



Figura 7. El manual Bruño. Portada y página 73, que ejemplifica el trabajo que realiza la alumna. Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

⁴⁹ Participante identificada con el nº 3027 (base 3, nº 027)

II.1.1. EL CONTEXTO:

el centro, el aula y las relaciones

EL CENTRO

El centro es relativamente nuevo, a pesar de su casi medio siglo de existencia. Es un centro concertado con un ideario religioso. Tienen zonas verdes, patios diferenciados por niveles educativos y una amplia oferta de actividades culturales. La alumna posee un buen recuerdo de su estancia y mantiene lazos de amistad pues sus: *"profesores y compañeros, han sido un gran apoyo y de ellos me llevo lo mejor de cada uno"*. Valora moderadamente la influencia que tuvo en los procesos de aprendizaje, destacando la calidad y que *"iba con más alegría que si fuera un lugar poco alegre"*. Igualmente está de acuerdo con el programa de valores del centro y la influencia que tuvieron sus profesores en su aprendizaje.

EL AULA Y LAS RELACIONES

No era un aula especial, pues como la denomina la alumna: *"Era una clase normal, más o menos amplia y con bastante luminosidad"*. No se podía clasificar como masificada, pues con 22 alumnos permitía un espacio bastante amplio para los discentes, como se puede apreciar en la figura 8. La alumna se sentaba en la segunda fila, de las 5 que había, no tenía un significado especial, pues la profesora asignaba los sitios donde se sentaban, permitiendo los cambios en caso de las últimas filas. No cree que el aula como tal influyese mucho en los procesos de aprendizaje: *"Era un aula normal, por lo que no creo que haya influido mucho en mi aprendizaje"*. Las relaciones las valora positivamente, sin más conflictos que los propios de la convivencia, aunque señalando algunos intereses particulares, y valorando la importancia de los compañeros en los procesos de aprendizaje: *"si tienes unos compañeros que te apoyan, y que además son buenos amigos, vas con más alegría a clase"*.



Figura 8. El aula en la que se puede apreciar el espacio y la disposición de las mesas. Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.1.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos

EL CURRÍCULO

La existencia de la selectividad está presente en la programación, pero la alumna alude a ella incluyéndola en el programa oficial: *“nos dio el primer día el programa que he comentado anteriormente, el cual lleva los temas de Selectividad”*. Los temas concretamente están en las figuras 9 y 10.

HISTORIA DE ESPAÑA 2º BACHILLERATO 27

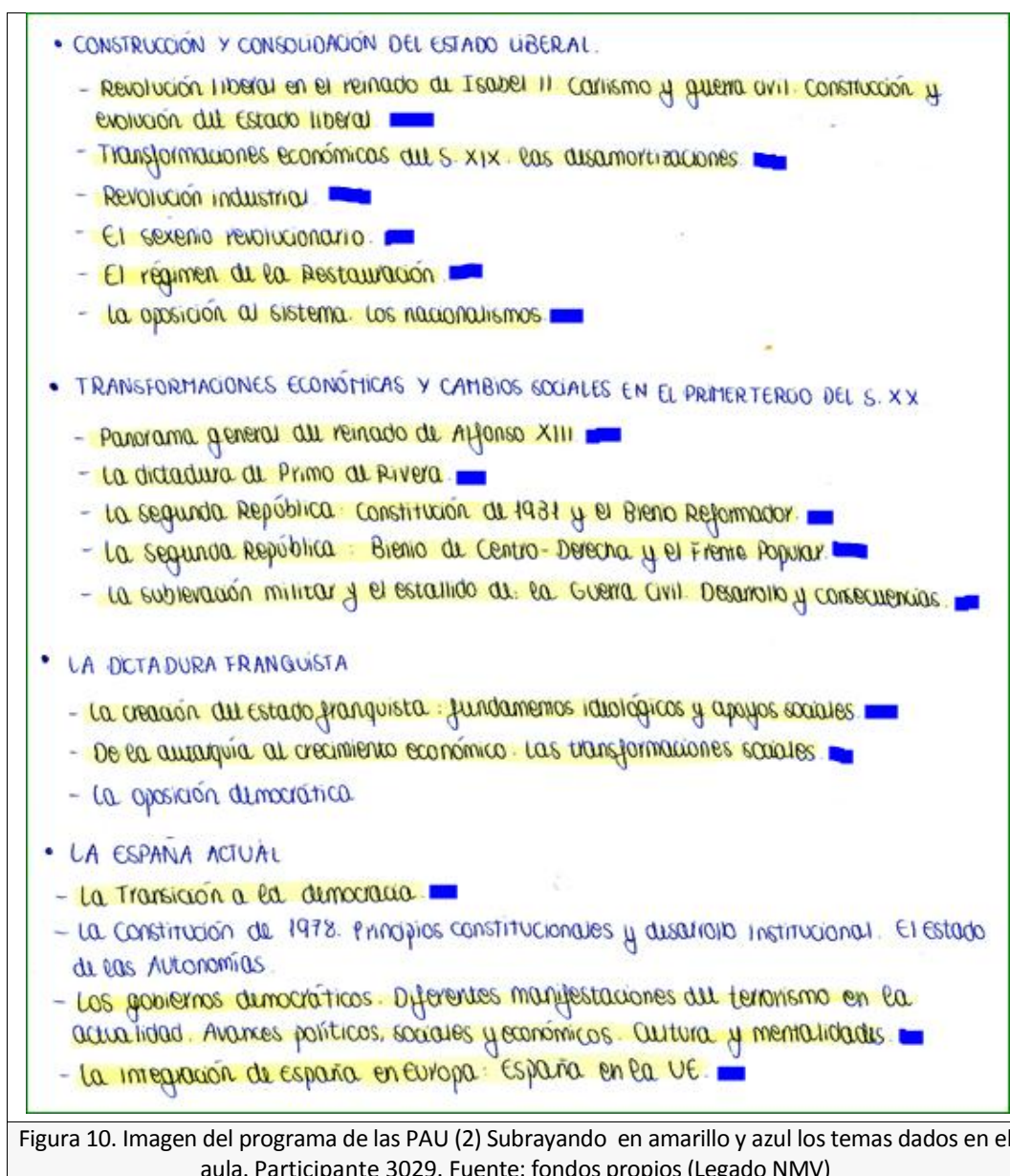
1ª PARTE : RAÍCES HISTÓRICAS DE LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

- 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
 - Al Ándalus: evolución política
 - Al Ándalus: economía y sociedad
 - Los reinos cristianos: origen y evolución territorial
- FORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA.
 - Los Reyes Católicos: construcción del Estado Moderno
 - 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 S. 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

Figura 9. Imagen del programa de las PAU (1) Subrayando en amarillo y azul los temas dados en el aula. Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)



Esta alumna no se presenta a las PAU por Historia de España, por lo que su mayor preocupación es aprobar la Historia de Bachillerato. En cuanto a la prueba de selectividad, realiza la correspondiente a la asignatura de Filosofía argumentando que es más fácil de aprobar y por la forma de seleccionar los temas que no entran.

La organización del programa parte del currículo oficial, modificando los bloques pero no los temas que se imparten⁵⁰: los habituales en el resto de participantes.

⁵⁰ "Mi profesora de Historia de España, nos dio el primer día el programa que he comentado anteriormente, el cual lleva los temas de Selectividad. Al ser una programación de años anteriores, y han habido temas que se han ido quitando, aquellos que estaban subrayados eran

La alumna también valora los distintos bloques y temas dados, señalando el tiempo y la importancia de cada uno. Esta valoración permite apreciar la identidad de los temas de las PAU, los contenidos dados o no en el aula (estos son: los comunes, los relacionados con América y algunos actuales) y el tiempo dedicado, siempre con la prudencia de que son estimaciones. Este dato facilita el análisis de las huellas que encontramos en el manual. Hay una variación considerable de tiempo e importancia entre los temas, siendo mayor los de la segunda mitad del XIX y el primer tercio del siglo XX.

LA PROFESORA

La profesora es percibida como seria y estricta pero capaz de conseguir, de una manera muy calmada, el control de la clase. Su aspecto físico es considerado correcto y clásico, destacando algo que era habitual: las carpetas y los libros en la mano. El equilibrio entre formalidad e informalidad en el aula es valorado positivamente, cuando argumenta que era seria y estricta pero también bromista, lo que permitía que las clases fueran más amenas: *"Una cosa bastante curiosa que querría destacar, es que, a pesar de ser una profesora seria y estricta cuando tenía que serlo, era bastante bromista con nosotros, lo que hacía que las clases fueran un poco más amenas"*.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA

El inicio de la clase no era directamente desde que entraba, pues: *"era buena dejar, aunque fueran 5 minutos de intermedio entre clase y clase"*. Después de las formalidades y de preguntar para refrescar las ideas y realizar un resumen de lo anterior, iniciaba la explicación destacando las ideas importantes, pues como la alumna comenta eran las tareas que realizaba: *"antes de empezar directamente a subrayar"*. Son también importantes los esquemas y los apartados que tenía el tema, pues inmediatamente concretaba: *"desde qué página a qué página iba cada apartado"*. Explicaba solamente lo importante debido: *"al poco tiempo que disponíamos, y a la cantidad de temario, solo se paraba a explicar las cosas más importantes y aquellas que no se entendieran bien, o que fueran confusas"*. Esa actividad era interrumpida cuando existían dudas, pues no había problema en volver sobre el contenido las veces que fuese preciso: *"nos lo explicaba las veces que hiciera falta para que lo entiéramos"*. Su relación con el alumnado era marcando las distancias para ser respetada, pero atendiendo a los alumnos cuando tenían problemas pues: *"te ayudaba encantada, y te facilitaba mucho las cosas"*. Sentada y con el libro delante, era una docente muy organizada y tenía sus clases muy estructuradas. La vinculación con el presente la llevaba a cabo con ejemplos actuales que podrían tener su relación con el pasado, e incluso con

los que daríamos en clase. Nos explicó cómo se estructuraba la asignatura, sus criterios de evaluación y también nos repartió una hoja en la que ponía cómo era la prueba de historia en las PAU".

informaciones y debates sobre algunos temas: *"en el tema de la Guerra Civil, nos pidió que preguntáramos a nuestros abuelos si recordaban algo, y cómo lo vivieron, y después lo pusimos en común en clase, e hicimos un corto debate"*.

La conclusión de la clase no tiene nada de especial, aparte de las frases de cortesía hacia el fin de semana o a la clase siguiente. Sí enfatiza la alumna que ese final va a estar vinculado con el momento en que se encontraba el tema, pues si: *"terminabas de subrayar un apartado y quedaban solo cinco minutos para que sonara el timbre, no comenzaba otro, pero si nos quedábamos a mitad, solía terminarlo de subrayar"*. Algo similar ocurría si era la clase que finalizaba el día escolar. Y siempre se despedía *"Que tengáis un buen fin de semana"*, *"Nos vemos mañana"* o alguna frase de ese tipo.

RECURSOS UTILIZADOS: apuntes, manual, Internet y otros

La profesora, tal y como señala la alumna, indica que son dos docentes del mismo centro los que llevan Historia de España, pero cada una llevaba su propio método. Su profesora seguía el manual recomendado por el centro y lo seguía con gran fidelidad, solamente incorporando nuevas informaciones mediante apuntes dictados y los comentarios de texto se los proporcionaba fotocopiados (tabla 3). Los esquemas los daba al inicio de cada tema, constaban de la introducción y la conclusión que elaboraba ella misma y entregaba a los alumnos *"para que así fuera más fácil para nosotros estudiárnoslo"*. El desarrollo lo hacía mediante explicaciones que estaban recogidas en los apartados: *"en los que se dividía el tema, (...) y decía de qué página a qué página iba cada apartado"*. Es significativo el uso de los vídeos que ponía al concluir cada tema, pues en ellos se resumía y *"se ilustraba el contenido que habíamos visto"*. Los mapas y la cronología tienen una escasa incidencia en el aula y las actividades y no había ninguna vinculación con el territorio.

Tabla 3. Valoración de los distintos recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia de España.

Uso de los recursos en Historia de España	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Apuntes entregados o fotocopiados	X				
Apuntes dictados			X		
Libro de texto					X
Internet	X				
Comentarios de textos, fotocopias de libros u otros materiales			X		

Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.1.3. EL MANUAL Y LOS APUNTES: análisis e interpretación

Analizado el contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje, abordamos el análisis de los recursos del manual y su utilización por parte de la profesora y la alumna.

II.1.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL

Bruño es el manual utilizado, tiene 400 páginas y está estructurado en nueve bloques y 21 temas. Tiene un primer apartado que explica claramente la metodología utilizada (figura 11). Cada bloque es presentado por una imagen representativa del periodo, un breve documento que lo singulariza y los temas que lo componen. El desarrollo de cada tema se estructura en torno a dos páginas. La primera contiene una imagen, un documento y los contenidos que lo constituyen. La segunda es conformada por una amplia introducción y un mapa de los hechos más importantes. Por último se acompañan las actividades del tema.

La estructura de cada tema se presenta en tres partes: la introducción, el desarrollo y las actividades. El texto de autor es acompañado de documentos, imágenes, mapas o gráficos y a veces con un pequeño glosario de términos. Sin duda, un conjunto de recursos que pueden ser trabajados en el aula y que constituyen parte del análisis que realizamos.

Los 21 temas se desarrollan en 303 páginas, además de las 30 de presentaciones y las 42 de actividades (tabla 4). Es importante considerar independientes las introducciones a los bloques y a los temas, por el uso que se hace de ellos.

Tabla 4. Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Historia de España de Bruño.

APARTADOS	Número páginas
Créditos	1
Índice	1
Metodología	2
Presentación del manual	1
Bloques (presentación)	9
Temas (presentación)	21
Introducciones a temas	20
Desarrollo de temas	303
Actividades	42

Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

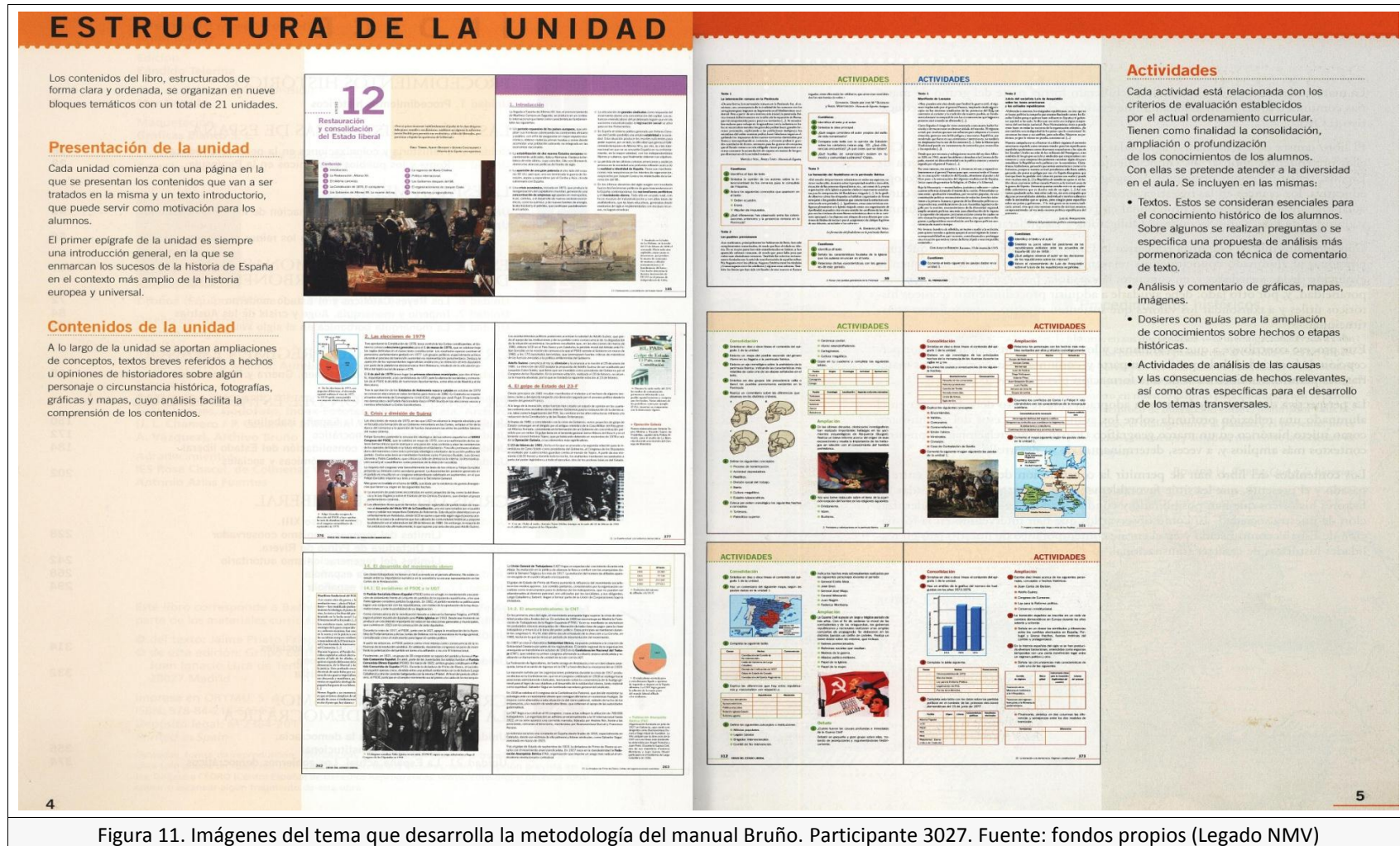


Figura 11. Imágenes del tema que desarrolla la metodología del manual Bruño. Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

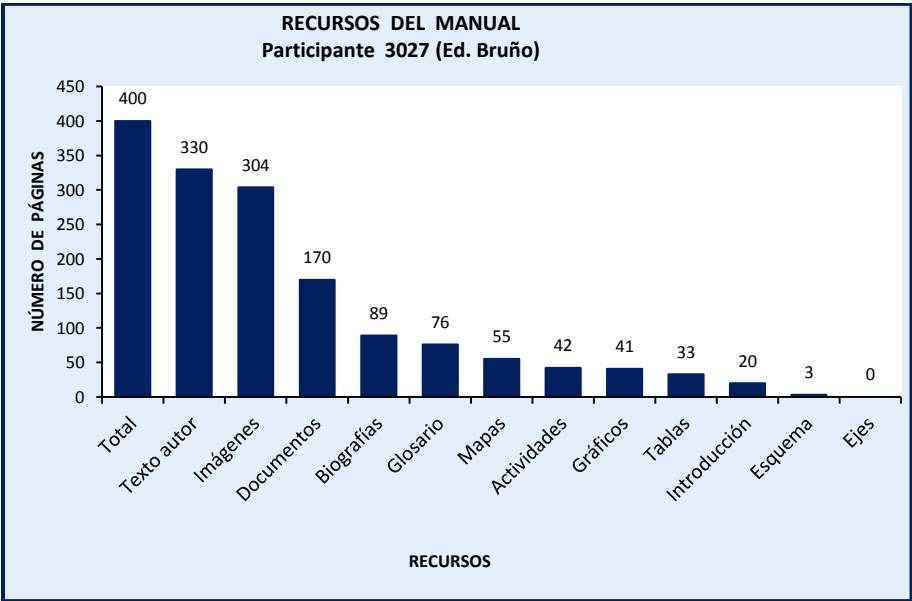
El estudio de la importancia que se da a los diferentes temas permite otra perspectiva de análisis del uso del manual realizado, no entramos en la relevancia del contenido. El número de páginas que el manual dedica a cada tema oscila entre las 9 páginas del tema 1 (Procedimientos) y las 27 de la España actual.

Tabla 5. Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España. Editorial Bruño

TEMAS	Nº PÁGINAS	TEMAS	Nº PÁGINAS	TEMAS	Nº PÁGINAS
1. Procedimientos	9	8. Siglo XVIII	25	15. Primo de Rivera	26
2. Pre-Romano	10	9. Crisis y Liberalismo	21	16. 2ª República	26
3. Roma	13	10. Isabel II	22	17. Guerra Civil	19
4. Al-Ándalus	14	11. Sexenio	12	18. Franquismo I	18
5. Reinos Cristianos	15	12. Restauración	18	19. Franquismo II	26
6. Católicos	12	13. Economía/sociedad XIX	25	20. Transición	15
7. Austrias	18	14. Alfonso XIII	14	21. España actual	27

Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Se ha analizado la presencia de los distintos recursos en las páginas, con la finalidad de facilitar el análisis que se hará de las huellas dejadas por la alumna. El texto de autor, evidentemente, está presente en todo el manual. Las imágenes son también las grandes protagonistas de este manual. Los documentos, sobre todo los relacionados con la selectividad, están en un tercio de las páginas. Un esfuerzo considerable lleva a señalar la presencia de mapas, gráficos, tablas y ejes, por su especial vinculación con esta asignatura. El glosario y los protagonistas dan, igualmente, un perfil determinado a este manual. Tal vez podamos señalar el exceso de los recursos visuales que, a veces, hacen problemática su relación con el texto por su abundancia. Así pues; texto de autor, imágenes y documentos constituyen la principal estructuración de los recursos en el manual.



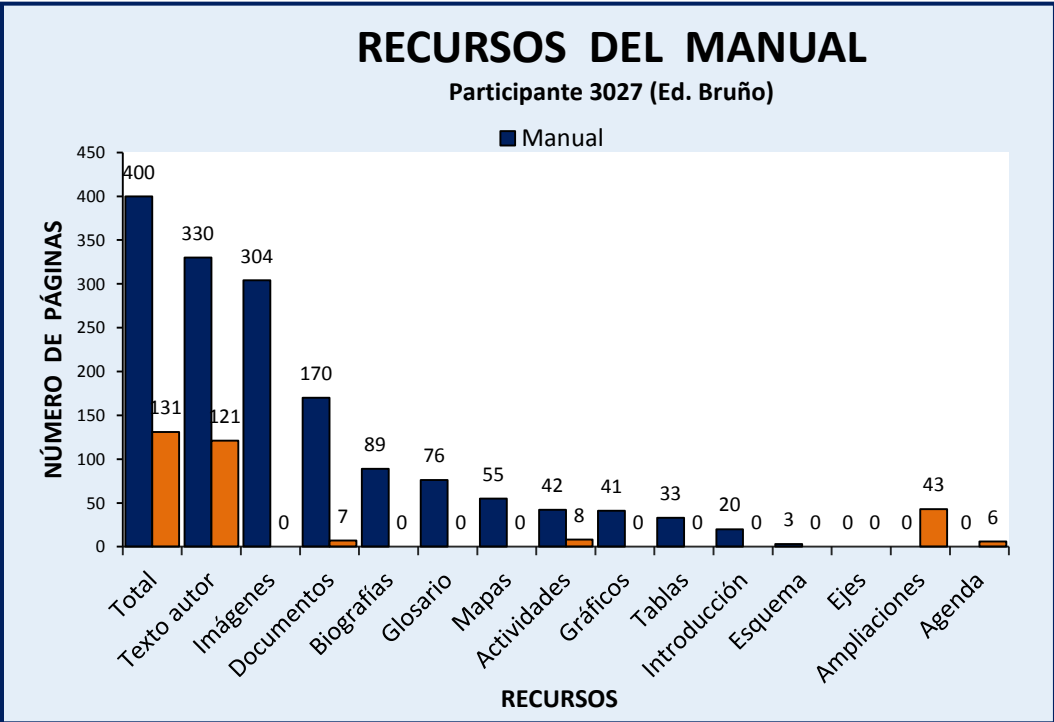
Gráfica 2. Recursos presentes en las distintas páginas del manual Bruño. Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.1.3.2. USO DEL MANUAL POR LA ALUMNA

La importancia de las huellas dejadas y la interpretación que la alumna realiza, nos permite abordar en este apartado el análisis de dichas evidencias y las conclusiones que de ellas se derivan. Es preciso recordar que el manual es el recurso que está siendo utilizado, que la tarea del subrayado lineal en el libro de Historia de España es la que más lleva a cabo la discente, que solamente en aquellos contenidos que se juzgaban no adecuados se recurría a los apuntes dictados y que la participante no se examinó en las PAU de Historia de España, sino de Filosofía.

III.1.3.3.1. Recursos del manual
y recursos utilizados: el valor de las evidencias

El estudio del uso del manual con las consideraciones ya aludidas, nos permite señalar que es utilizado en un 33,2%, 131 de las 400 páginas del manual. En ese sentido, cabe pensar que al valorar la alumna el manual como de uso casi exclusivo, pueda chocar con los datos anteriores, algo que veremos más adelante. En 43 páginas encontramos ampliaciones, un número bajo, y en 121 está trabajado el texto de autor. Son interesantes las ocho huellas registradas en las actividades. El uso del manual como agenda y los usos personales, están prácticamente ausentes del manual (gráfica 3).

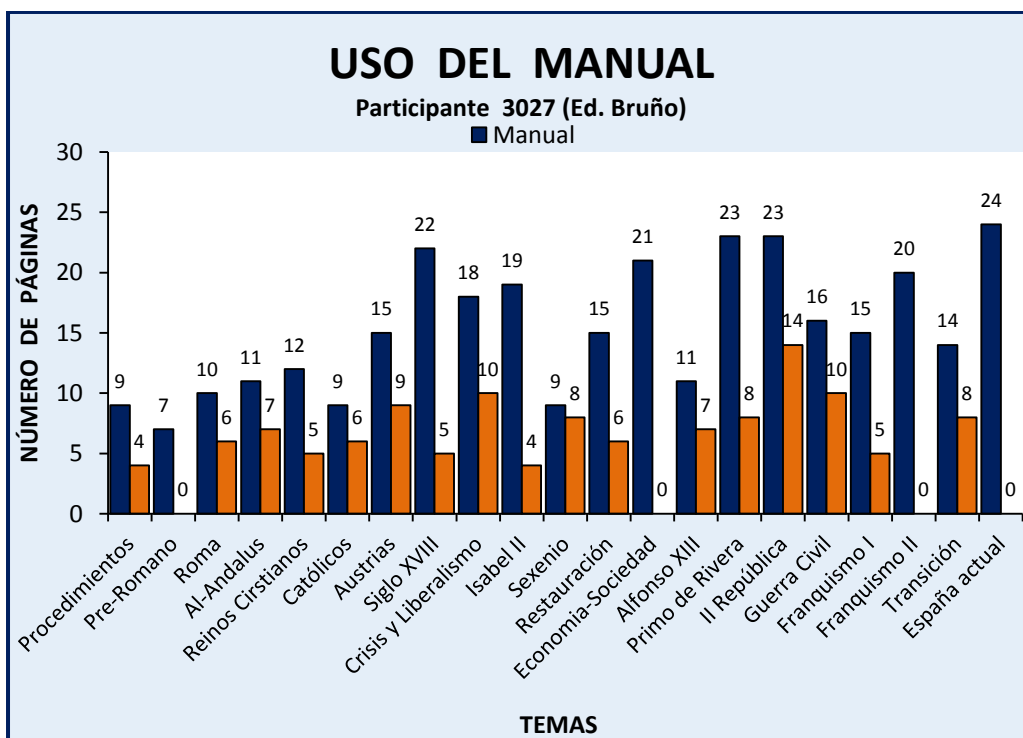


Gráfica 3. Utilización de los recursos presentes en las distintas páginas del manual de Bruño. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La alumna señalaba que el libro fue la fuente fundamental de los contenidos de Historia de España, destacando el uso del texto de autor. Esta valoración se perfila mejor cuando la analizamos por temas. En ellos la participante subrayaba lo importante del texto, como se puede apreciar en la gráfica 4. Para comprender mejor el alcance que tiene es preciso señalar que:

- los temas que no tienen huella corresponden con los que no se dieron en el programa, o son los que se dieron por apuntes dictados por la docente,
- la presencia muy homogénea de la huella, con casi el 50% del texto de autor subrayado,
- las huellas registradas en el texto de autor en un tema por encima de 75% (El Sexenio Democrático) y 9 entre el 50% y 75%. Es decir, la mitad del temario está fuertemente basado en la propuesta del texto realizado por el autor y en la forma en la que la participante declaraba cómo se hacía,
- igualmente encontramos 5 temas entre el 25% y el 50%, y tres por debajo de ese uso.

Sin duda hay una importancia clara y homogénea de la utilización del manual, con un uso de evidencias muy regular en todas ellas, tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo. Por último señalar la escasa presencia de las huellas de carácter personal y las que hemos denominado como de gestión.



Gráfica 4. Huellas presentes en las páginas del manual de Bruño por temas. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El subrayado lineal está presente en casi todas las páginas del texto con huellas del alumno (128 de 131), con una homogeneidad constante, lo que indica una enseñanza fuertemente vinculada con el texto de autor y con los procesos

de reconocimiento de las ideas importantes. Por otra parte, el realce en 61 de las páginas, se limita al destacado de los títulos. Estas dos evidencias enfatizan un uso del manual muy vinculado con la memorización, sujeto a las ideas presentadas por el autor y señaladas por la profesora.

El subrayado estructural, excepto en muy contadas ocasiones, se limita a la corrección de determinadas palabras, que bien son sustituidas por otras o simplemente tachadas con tipex. Esta tarea, que la misma alumna señala que hace, está lógicamente referida a las tareas de aula y casa, evidenciando la preocupación por una estructura gramatical del contenido y, posiblemente, para mejorar su comprensión. Las ampliaciones están vinculadas con algunas pequeñas indicaciones, con alguna jerarquización del contenido o la vinculación con el temario. Por último la agenda, muy poco utilizada, recoge las huellas de algunas indicaciones del comentario de texto o de la selectividad. En síntesis, el estudio del subrayado indica la importancia casi total del manual y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6. Número de páginas y tipo de subrayado en el manual de Historia de España de Bruño.

Subrayado	Número páginas
Lineal	128
Estructural	66
Lateral	0
Realce	61
Ampliación	40
Agenda	11

Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.1.3.2.2. Valoración realizada por la alumna de los recursos del manual dentro y fuera del aula

La ponderación que la alumna realiza de la utilización de los recursos del manual dentro y fuera del aula nos permite adentrarnos en el significado que tienen. En la tabla 7 se evidencia el uso destacado que se hace del texto de autor, pues como la misma participante declaraba: *“Mi profesora se apoyaba casi completamente en el libro de texto, el cual sí estaba recomendado por el instituto (...) y únicamente nos dictaba apuntes en aquellos temas que no estuvieran bien explicados y redactados en el libro”*. El otro nivel de uso, en el que están de acuerdo aula y casa, son los documentos y los comentarios de texto. Cada uno por el significado que tiene y, sobre todo, por su vinculación con las pruebas PAU. Los ejes y actividades están alejados del uso habitual y, por lo tanto, de su valoración positiva.

La actividad a desarrollar fuera del aula no la especifica, pero sí indica que su libro está: *“completamente subrayado”* precisando que es el color amarillo lo utiliza para el subrayado en general y que los nombres los destaca con otro color. Unido a ello está la necesidad de conocer el significado del contenido pues como

dice: “Destacar también que, cuando alguna palabra o frase no venía bien expresada en el libro, la tachaba y la escribía yo con mis palabras, para que así me fuera más fácil estudiar”. Las valoraciones han sido recogidas en la misma tabla indicando con letras diferentes (P= profesora y A=alumna), las concomitancias con el uso y las discrepancias que se registran⁵¹. Puede apreciarse el acuerdo en la utilización de los recursos del libro: texto de autor, documentos y comentarios de texto (tabla 7).

Tabla 7. Valoración de la alumna del uso del libro en el aula y en casa.

Uso del libro en el aula (A) y en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)				A-C	
Mapas	A-C				
Ejes cronológicos	C	A			
Gráficos y estadísticas	A-C				
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	A-C				
Actividades		A-C			
Páginas de Internet o WEB para visitar	A-C				
Comentarios de Texto				A-C	

Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.1.3.3. Estudio de la huella en los manuales: sentido y significado

Tal y como hemos señalado anteriormente, el manual es el recurso utilizado para alcanzar los planteamientos que se tienen en esta asignatura y que hemos comentado ampliamente. Así pues, de acuerdo con las evidencias y las declaraciones realizadas, es preciso analizar cómo esta participante ha utilizado el libro y más concretamente: la apariencia de las huellas (examinando el manual) y, el manual como referencia en la construcción de los temas: el Sexenio Democrático y las regencias de la España Isabelina.

⁵¹ “Mi profesora se resumía el temario del libro, y cuando llegaba a clase iba leyendo, y mientras yo subrayaba en mi libro. Cuando hacía alguna anotación importante, lo apuntaba en el margen del libro (...) Hay anotaciones en los márgenes de las cosas importantes que dijera la profesora, o de aclaraciones suyas del temario. Mi libro está casi completamente subrayado, ya que era lo que más utilizábamos. Como los temas del libro no correspondían exactamente en el nombre con los que aparecían en nuestra programación, tengo puestos los números y nombres de algunos temas en el libro, porque así me aclaraba mejor. El color de subrayador que más aparece es el amarillo, ya que es el que más me gusta. Solía subrayar los nombres de cada apartado en otro color, para que destacaran más. Destacar también que, cuando alguna palabra o frase no venía bien expresada en el libro, la tachaba y la escribía yo con mis palabras, para que así me fuera más fácil estudiar. En los temas que no aparecía bien explicado el contenido en el libro, mi profesora nos dictaba los temas, pero esto sólo ocurrió en tres o cuatro temas. Ella los iba dictando y nosotros simplemente los copiábamos. Si tenía alguna duda, le preguntaba y ella se paraba, la respondía y luego seguía dictando. No tengo muchos apuntes del temario, ya que utilizábamos casi siempre el libro, y únicamente nos dictaba apuntes en aquellos temas que no estuvieran bien explicados y redactados en el libro. Por lo tanto, aquí no tengo casi nada subrayado, y no hay anotaciones, pues la profesora lo dictaba todo. Las únicas fotocopias que daba eran los comentarios de texto, que los explicaba en clase, y luego las mandaba como tareas para casa. Los solíamos corregir al día siguiente, y la profesora preguntaba a cada alumno un apartado, y ponía nota”.

III.1.3.3.1. La apariencia de las huellas: examinando el manual

Las evidencias de su utilización y la localización de dichas huellas en los recursos del libro, constituyen el estudio de este apartado. La alumna deja bien definidos los instrumentos empleados: el subrayado *amarillo* (en el texto de autor) y el destacado, el bolígrafo y el lápiz y el tipex para las pequeñas correcciones de contenido, normalmente en las ampliaciones o en la agenda, como ya vimos en la nota 50.

En primer lugar, la apariencia del libro es de una enorme regularidad en la huella. El subrayado predominante es de color amarillo (alguna ocasión amarillo tostado), con algunos resaltados en rosa, en pocos casos naranja y en un par de ocasiones cambiando el orden. El subrayado en azul lo utiliza en 13 ocasiones, con destacado enmarcado en el mismo color y solamente en seis ocasiones el color verde. Es un subrayado lineal donde se marcan las ideas que pueden ser más importantes (excesivas en muchas de las ocasiones) y en pocos casos hay un destacado de algún contenido del texto, en la mayoría de los casos está referido al título o a los epígrafes de la página. Estas evidencias indican la identidad que la profesora tiene con el texto de autor.

2. La presencia romana en la Península

2.1. Roma en la península Ibérica

La llegada de los romanos a la península Ibérica se produce como consecuencia de los resultados de la primera guerra púnica y de las alianzas de Roma con las colonias griegas del Mediterráneo occidental.

Los cartagineses habían delimitado sus zonas de influencia a través de los distintos pactos establecidos con la República. Gran importancia tiene entre ellos el Pacto del Ebro (226 a. C.), por el cual Roma se asegura una amplia zona de protección ante una posible alianza militar entre cartagineses y galos. La derrota sufrida por Cartago en la **primera guerra púnica** limita su territorio de actuación al occidente del Mediterráneo, y ello conduce a un incremento de su presencia en la península Ibérica con el fin de asegurarse la obtención de metales preciosos así como el cobro de impuestos a los pueblos autóctonos.

El caudillo cartaginés **Aníbal**, en un cambio de estrategia en las relaciones con Roma, proyecta la invasión de la península Itálica, que viene precedida por el ataque a Sagunto (219 a. C.) y el posterior cruce del Ebro (218 a. C.), acontecimientos que determinan el inicio de la **segunda guerra púnica** entre Roma y Cartago.

En agosto de 218 se produce el desembarco de Cneo Escipión en Ampurias, que puede considerarse el primer testimonio de la presencia romana en la península Ibérica. A pesar de la existencia de importantes contingentes militares cartagineses y de la resistencia de muchos de los pueblos autóctonos, los romanos acaban colonizando Hispania, desde el este y el sur de la Península hacia el norte y el oeste, en un proceso que abarca diversas etapas.

2.5. La sociedad hispanorromana

Durante el siglo I d. C. se estima que la población de Hispania asciende a **entre tres y medio y cinco millones de personas**. Esta población está compuesta por un conglomerado de grupos sociales diferenciados por su grado de fortuna, sus derechos y su participación en los asuntos públicos.

La población, de base agraria, ganadera y mercantil, tiende a urbanizarse, desarrollando ciudades que llegan a alcanzar los 20.000 habitantes, como Caesar Augusta (Zaragoza), Emerita Augusta (Mérida), Tarraco (Tarragona) o Córdoba (Córdoba).

Globalmente, la sociedad hispanorromana puede considerarse una **sociedad de base esclavista** que, durante el Bajo Imperio, inicia una **transición hacia el régimen de colonato** (dependencia respecto al latifundista agrario) debido a la escasez de esclavos y al decaimiento de la ciudad como unidad de producción y de consumo. En dicha sociedad cabe distinguir los siguientes grupos:

- En la cúspide se encuentra el **orden senatorial**, formado por individuos de origen generalmente romano, convertidos en grandes propietarios agrícolas que monopolizan los altos cargos provinciales y controlan parte de la Administración local.
- Le sigue en importancia el **orden ecuestre**, que controla parte del aparato militar, funcional y religioso; está formado por comerciantes y propietarios de medios de producción que intervienen en la gestión de la vida municipal.
- El **populus** está formado por un conglomerado de pequeños propietarios, artesanos y libertos (esclavos que han obtenido la manumisión), muchos de los cuales se agrupan en **gremios y cofradías** (barqueros, zapateros, etcétera).

Figura 12. Evidencias del instrumento de información. Destacado en el texto del autor, color amarillo y destacado con color rosa (p. 30 y 34). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Estas derrotas determinan la reducción del territorio de Al-Ándalus al reino taifa de Granada, a cuyo mando se encuentra Mamad-Ysuf, de la dinastía nazarí (protegida por los benimerines). Los nazaríes conocen largos periodos de paz hasta la campaña bélica iniciada por los Reyes Católicos y que culmina en enero de 1492, fecha en la que, tras la entrega de Granada por Boabdil, finaliza la presencia musulmana en la Península.

3. Evolución de los reinos cristianos (siglos XI-XIII)

Podemos caracterizar la **reconquista** como un largo proceso de recuperación del territorio visigótico anterior a la **invasión musulmana** del año 711 por parte de los diferentes reinos y condados cristianos. En este proceso se combinan de forma compleja factores de carácter ideológico-religioso, demográfico y político-militar.

La Iglesia católica impulsa la reconquista desde un doble plano. Por una parte, le proporciona una cobertura de **legitimidad ideológica**, revistiéndola de un carácter de «**cruzada**» en la que los cristianos se enfrentan a los infieles musulmanes con el apoyo de la

5. La Semana Trágica

Después de las expediciones africanas de Martínez Campos en 1893 y de la firma del Tratado de París (1898), se inicia el periodo de **penetración de España en el norte de África**. La Conferencia de Algeciras (1906) consolida el reparto del territorio marroquí entre España y Francia, en régimen de protectorado, y marca el comienzo de la explotación del subsuelo magrebí. Los ataques a los obreros españoles que trabajan en la construcción de un tren minero provocan la reacción de las tropas españolas, que, al mando del general Pintos, **son acorraladas en el barranco del Lobo y sufren numerosas bajas**.

La campaña de Marruecos moviliza a los reservistas para proteger unos enclaves mineros cuyo principal accionista es el conde de Romanones. En este contexto se producen, durante el verano de 1909, manifestaciones y agitaciones promovidas por radicales, partidarios del periodista **Alejandro Lerroux**, y por socialistas y anarquistas, con cierto apoyo de las clases medias.

6.4. Los condados catalanes

Barcelona es conquistada por los musulmanes en el año 718; la dominación prosigue durante el siglo VIII, y sólo los territorios pirenaicos orientales permanecen al margen de la expansión musulmana en el oriente peninsular. La resistencia cristiana se gesta en el marco de la penetración del Imperio Carolingio. El condado de Barcelona se convierte en el territorio más influyente en el orden político y religioso; en él fraguan los conflictos que se derivan de la opción autóctona; defendida generalmente por mozárabes enriquecidos, y la opción que plantea la dependencia de Barcelona respecto al orden carolingio; manifestada por la nobleza autóctona procarolingia como forma de resistencia a la invasión musulmana.¹

Wifredo el Velloso (878-897) es reconocido como el primer conde independiente de Barcelona. Lleva a cabo una amplia política de expansión y repoblación de Manresa, Ripollés y la plana de Vich, ampliando los territorios catalanes hasta la ribera del Llobregat; incorpora, asimismo, el condado de Girona (895).

Durante la etapa califal, Barcelona y el conjunto de los condados catalanes procuran llegar a acuerdos con los califas, lo que no impide la existencia de expediciones devastadoras, como la realizada por Almanzor en el año 985, bajo el gobierno de Borrell III. Este, decepcionado por la pasiva actitud franca ante la presión musulmana, rompe su relación de vasallaje con Hugo Capeto, lo que constituye el hecho más explícito de la independencia de los condados catalanes frente a la Corona franca.

Progresivamente se va desarrollando una tendencia unificadora de los condados catalanes. Esta tendencia, visible en los periodos de gobierno de los condes Berenguer, culmina en el año 1137 con la unificación de Cataluña y Aragón bajo el gobierno de Ramón Berenguer IV (casado con la heredera de Aragón, Petronila). El nuevo reino lleva a cabo una política expansionista sellada posteriormente con Castilla en el Pacto de Tudilén (1151).

8.2. Industria

La industria artesanal

Durante el siglo XVII, el taller artesanal es el protagonista de la vida industrial en la mayor parte de las ciudades. La industria artesanal más floreciente fue la textil, con 7 000 talleres en Castilla; no obstante, nunca pudo mantener la competitividad con la inglesa o la alemana.

Carlos III abolí, mediante Real Cédula de 1783, la deshonra legal que recaía sobre los artesanos, con lo que, en adelante, no se perdería la carta de hidalguía por trabajar en los sectores productivos.

En el empuje de la iniciativa privada destaca, entre todas las regiones, Cataluña, donde los beneficios procedentes del comercio de vinos y aguardientes se invierten en levantar una floreciente industria algodonera, en torno a la cual se forja un incipiente proletariado.

En general, la industria española está limitada por los altos costes de producción y por la dificultad de articular un mercado nacional ante la escasa demanda de productos manufacturados por parte de la población.

Las manufacturas reales

Son el signo más evidente de la intervención del Estado en la economía productiva. Este participa en el desarrollo de distintos sectores como el textil (fábricas de paños de Segovia, Guadalajara y Talavera); el siderúrgico (en Guipúzcoa, Navarra y Girona), para la provisión de material militar; y el naval (construcción de arsenales en Cádiz, Cartagena y El Ferrol). También estuvieron bajo control real las fábricas de tabaco de Sevilla, las de naipes de Madrid y Málaga, la de cristal de Segovia (La Granja de San Ildefonso) y la de porcelanas de Madrid (el Buen Retiro).

Figura 14. Evidencias del instrumento de información. Destacado en el texto de autor en color azul, verde y amarillo (p. 50 y 117). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La segunda singularidad la marca las pequeñas correcciones de términos con lápiz/bolígrafo o suprimido con tipex. La finalidad que tiene es la de conseguir frases con sentido gramatical que permitan comprender el texto, para estudiarlo con sentido. Esta tarea se lleva a cabo con un simple eliminado, con eliminados/tachados, añadiendo palabras, precisando términos (masculino) o añadiendo acciones emotivas, clausurar un estadio de fútbol. No modifican las ideas del texto de autor.

3. El pensamiento del dictador

El primer documento dado a la opinión pública por el dictador es el **Manifiesto** del 13 de septiembre, en el cual se hace un examen acerca de las causas que motivan el golpe: secuestro de la voluntad real por la clase política, orden público deteriorado por continuos asesinatos, política arancelaria del anterior Gobierno y depreciación de la moneda.

Figura 15. Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones: añadiendo palabras a lápiz (p. 245). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Al este del reino de León se consolida cada vez más el **condado de Castilla**, formado por un conjunto de **hombres libres** de origen vascón y cántabro. Castilla amplía su autonomía al reino de León bajo la etapa del **conde Fernán González**, quien inicia un proceso de repoblación paralelo al realizado por León y que culmina con la ocupación de Sepúlveda (940).

Figura 16. Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones: tachados con tipex. (p. 49). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

3 Con el fin de mejorar la administración fiscal y el control central, el emperador Diocleciano ~~reforma~~ ^{reorganiza} las provincias romanas, eliminando la diferencia entre provincias senatoriales e imperiales en el área occidental del Imperio. ~~Esto~~ ^{Ello} determina la organización de Hispania en cinco provincias: **Baetica, Gallaecia, Tarraconensis, Carthaginiensis y Lusitania.**

Figura 17. Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones con: tachados con tipex (p. 33). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

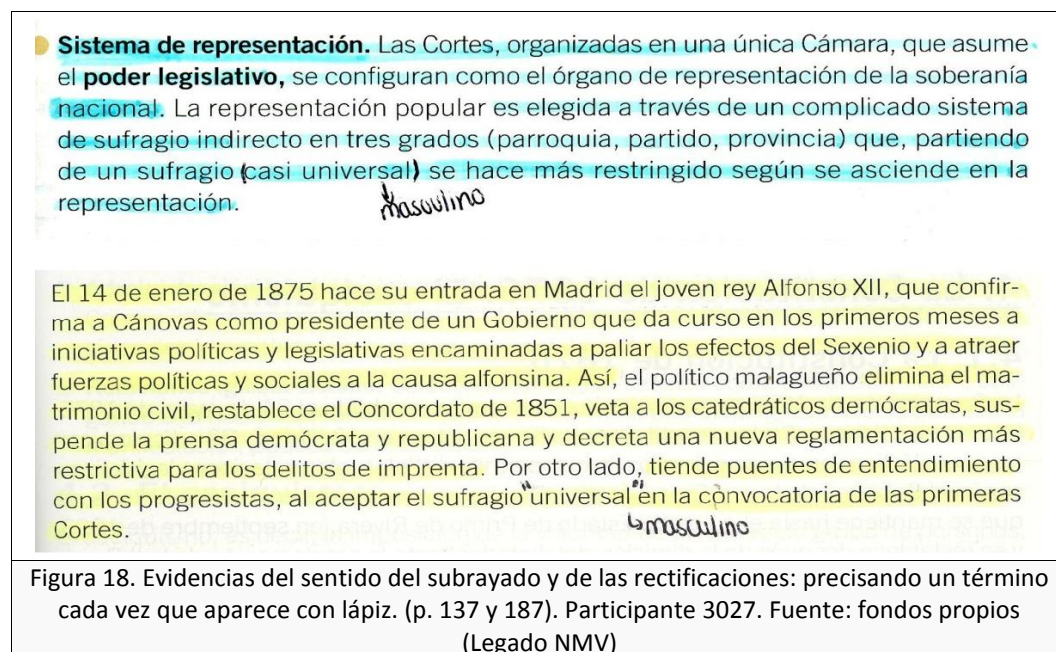


Figura 18. Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones: precisando un término cada vez que aparece con lápiz. (p. 137 y 187). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

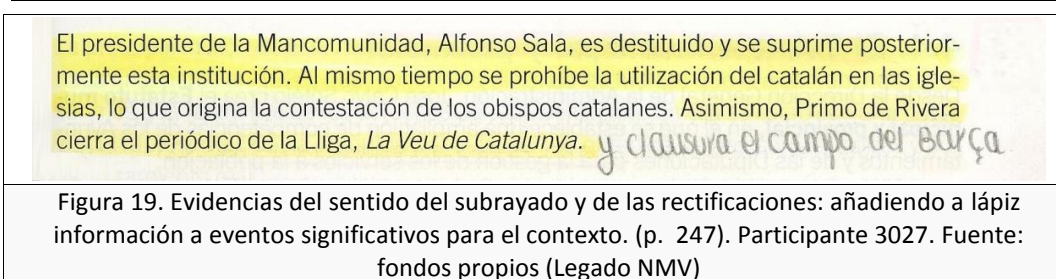


Figura 19. Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones: añadiendo a lápiz información a eventos significativos para el contexto. (p. 247). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La *tercera singularidad* son las huellas dejadas en las introducciones a los temas. Estas evidencias se encuentran en 15 de los 21⁵² temas, por lo que está utilizada en casi todos los impartidos en clase, excepto en el segundo y tercero. Conviene recordar que la profesora les facilitaba las introducciones realizadas por ella, que, como veremos, corresponden a las selecciones realizadas del texto de autor del manual.

La estructura general de este recurso se organiza en torno a dos páginas, en la primera hay una breve cita de autor, una imagen significativa del tema y un índice de los contenidos que lo constituyen, ninguno de ellos tiene notas de trabajo en clase o en el aula. La segunda página tiene una estructura interesante, pues bajo el descriptor de "Introducción" se agrupan dos informaciones textuales (una referida al contexto internacional y otra al nacional) y una imagen que, al principio en forma de mapa y después de imágenes de personajes o de eventos, le dan visualidad al contenido. Solamente en dos de los temas analizados no se ha trabajado el contexto internacional (Los reinos taifas y la Restauración). Es interesante señalar el significado que tienen estas introducciones por el propio contenido que abordan y las huellas que registran.

⁵² Hay que tener en cuenta que 3 temas no tienen ninguna huella y que el primero (Contenidos comunes) no tiene introducción

Por otra parte, el tratamiento que le da la alumna es el mismo que el resto del texto comentado anteriormente: el subrayado de parte del texto y la construcción de frases con significado. Vamos a estudiar dos de estas introducciones para describir el tipo de trabajo realizado, las correspondientes a los temas cuatro y nueve del manual.

El tema 4 trata “La invasión musulmana y la creación de los reinos cristianos” (figura 20). El texto y el destacado que realiza, sitúan el inicio “*A principios del siglo VII, en la península árabe surge una nueva doctrina religiosa, el Islam, que inicia su expansión en el año 632*”. El párrafo segundo destaca la existencia del Califato y lo vincula con la familia Omeya y Abasí y su expansión más allá de la Península Árabe. En el tercero sitúa al califato frente al reino hispano-visigodo, para concluir con la toma de conciencia de la debilidad de este reino y la preparación de la invasión. El segundo apartado vincula la invasión y la rápida conquista de los territorios fijando “*La resistencia al pueblo musulmán y las diferencias que se producen en el seno de los distintos grupos étnico-culturales de las primeras oleadas de invasores anuncian la creación de los grandes reinos medievales cristianos*”. Los dos últimos párrafos introducen la formación del califato y la aparición y expansión de los reinos cristianos. El mapa de la parte inferior de la página, sin evidencias de uso, recoge esquemáticamente otros movimientos de expansión y la situación europea en estos siglos. Las evidencias que registra introducen (mediante la selección de la información dotada de sentido para el estudio) los grandes temas que constituirán el contenido de estudio de este periodo de la Historia de España.

1. Introducción

A principios del siglo VII, en la península Árabe surge una nueva doctrina religiosa, el Islam, que inicia su expansión en el año 632. Esta nueva doctrina, edificada por Mahoma. Esta nueva doctrina, el islam, logra aglutinar a la mayor parte de las tribus beduinas árabes, e inicia su expansión hasta la muerte del profeta en el año 632.

Posteriormente, bajo el califato (poder religioso y político unificado) que lidera primero la familia omeya, y más tarde la abasí, se produce el desarrollo del poder califal musulmán más allá de las fronteras de la península Árabe.

Hacia el este ocupará el Asia central, llegando a los límites de la India. Hacia el Oeste chocará con los intereses de Bizancio, que logra paralizar en el mar su extensión territorial. No se producirá apenas resistencia en el norte del continente africano, cuya población asume la nueva doctrina religiosa, y el poder califal avista en la primavera del año 711 las costas del reino hispano-visigótico.

La división de la nobleza visigótica ante el hecho religioso cristiano arriano y las políticas antisemitas de los últimos reyes godos crearon unas condiciones favorables para una violenta irrupción de los musulmanes en Hispania. En la primera década del siglo VIII toman contacto con las minorías, que por distintos motivos se encuentran enfrentadas con el poder visigótico, representado por el rey Rodrigo, y preparan desde África la invasión del territorio peninsular.

El paso del estrecho de Gibraltar en la primavera del año 711 señala el inicio de una ocupación rápida y extensa del antiguo reino visigótico, que dará origen a Al-Ándalus, nombre con el que se designa a los territorios hispanos controlados por los musulmanes durante la Edad Media.

Detenidos al otro lado de los Pirineos por el rey de los francos, Carlos Martel, los ejércitos islámicos se despliegan por la mayor parte de la Península, encontrando resistencia en los pueblos montañoses, primero asturianos, en Covadonga, y luego pirenaicos. Esta resistencia y las diferencias que se producen en el seno de los distintos grupos étnico-culturales de las primeras oleadas de invasores anuncian la creación de los grandes reinos medievales cristianos.

Dependiendo de Damasco, independizándose de él posteriormente, será con el Califato de Córdoba cuando Al-Ándalus conozca un periodo de esplendor político y cultural, al que no pueden responder de forma eficaz, ni militar ni políticamente, los reinos cristianos.

Estos nuevos reinos, forjados en las montañas cántabras y pirenaicas, se extenderán hacia el sur, ampliando lentamente sus fronteras a través de incursiones militares y acuerdos, y mediante una política de repoblación de los territorios conquistados, que hace de sus moradores sus principales defensores.

Figura 20. Evidencias de la huella en la introducción al tema 4. En ellas se puede ver la selección del contenido y las pequeñas modificaciones para el sentido del texto seleccionado, bien con bolígrafo, con tipex o dejado de subrayar. Los colores también tienen un sentido identificador, amarillo para el mundo islámico y verde para el cristiano. (p. 43). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La segunda ejemplificación está referida al tema 9 del manual: “Crisis del Antiguo régimen. Guerra y restauración”. La estructura es la misma, junto a los dos contextos (internacional y nacional) se suma el mapa de las alianzas y una imagen de Fernando VII, muy bien caracterizada como monarca absolutista. Por otra parte, el trabajo realizado y la huella dejada es parecida a la anterior, pero integrando casi todo el texto de autor del manual. Como nota significativa se puede observar en la parte superior que, a juicio de la docente, este tema constituye dos de los que se corresponden con su temario, el 8 y el 9 (figura 21). Las ideas que se transmiten y destacan corresponden a un Napoleón pacificador, con un proyecto de federación europea, las oposiciones del resto de naciones y la derrota en Waterloo. Por otra parte, estudian la invasión de España y el nombramiento por Napoleón de su hermano como rey de España, José I. En cuanto a los hechos en España, destaca la “*reacción patriótica*”, las alianzas liberales, los problemas con el absolutismo y la situación económica, concluyendo que “*las dos formas distintas de concebir la sociedad entrarán pronto en conflicto*”.

1. Introducción

Tema 8

En los comienzos del siglo XIX, tras las modificaciones profundas que la reacción termidoriana produjo en la Francia revolucionaria, se abre un periodo de estabilidad en el país, propiciado por la emergencia de Napoleón Bonaparte, como primer cónsul tras el 18 brumario, y como emperador después.

Su proyecto de federación europea, bajo la hegemonía francesa, impulsa la coalición de las naciones contrarias, como Rusia, Prusia, Inglaterra y Austria, que le combaten y derrotan parcialmente en distintos escenarios y al final, de forma definitiva, en Waterloo en junio de 1815.

En ese marco internacional, el emperador francés interviene cada vez más directamente en los asuntos españoles. Fuerza a Carlos IV a declarar la guerra a Inglaterra en 1803 y, como consecuencia de ello, se produce el desastre de Trafalgar, donde el almirante Nelson destroza a la flota franco-española.

Napoleón impone el Tratado de Fontainebleau, que facilita el despliegue del ejército francés en la Península, e interviene de forma directa en el conflicto que se produce en el seno de la familia real española a partir de marzo de 1808.

Este conflicto interno es analizado por Napoleón como un hecho que propicia la inestabilidad en la federación de naciones, lo que le fuerza a intervenir directamente. Con hábil maniobra consigue en Bayona que le cedan la corona española, que luego entrega a su hermano José I; este se convierte, así, en rey de España, con el apoyo de los grupos afrancesados de la población española.

Tema 9

La reacción patriótica ante la presencia francesa en territorio español y la subsiguiente guerra, de extremada dureza, precipitan la crisis del Antiguo Régimen español y hacen emerger instituciones de carácter liberal, que imponen su proyecto político y lo plasman paradigmáticamente en la elaboración de la primera constitución.

La alianza militar de los liberales con los sectores absolutistas deviene en conflicto abierto con el fin de la guerra en 1814 y la vuelta de Fernando VII, que restablece el absolutismo en el marco de un ambiente conservador en Europa, que tiene su plasmación más clara en la gestación de la Santa Alianza (Rusia-Prusia-Austria).

Un breve paréntesis constitucional, reprimido por la Santa Alianza, da paso a un nuevo periodo anacrónico de poder absoluto de Fernando VII. La incapacidad del propio sistema para afrontar la crisis económica, la hostilidad de un ejército descontento, el nuevo marco político-liberal francés y la necesidad de establecer nuevas alianzas para consolidar las expectativas sucesorias de su hija Isabel, propician el encuentro de ilustrados liberales frente al bloque refractario al cambio social. Las dos formas distintas de concebir la sociedad y las relaciones económicas y de poder entrarán pronto en conflicto.

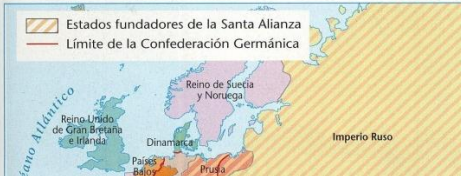



Figura 21. Evidencias de las huellas dejadas en la introducción al tema 9. Destaca la división en dos temas (8 y 9). En ellas se puede ver la selección del contenido. Los colores también tienen un sentido identificador, azul para la situación internacional y amarillo para la nacional (p. 129). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La cuarta singularidad la constituye la información que se recoge sobre las actividades. Las 8 huellas dejadas en este recurso prácticamente se reducen a indicar su realización y, en el caso de los comentarios de texto, a correcciones mínimas. La propia participante señala la importancia de los comentarios de texto, en 6 de las 8 evidencias de uso registradas. Esta actividad está muy relacionada con las PAU de Historia de España que, recordemos, ella no realizó. Las figuras 22 y 23 recogen esas huellas en las que puede apreciarse dos tipos de tareas: una relacionada con el sentido del texto (siguiendo su esquema de subrayado) destacando las frases con sentido en cada uno de los artículos y, la otra, con la aclaración de términos que pueden significar problemas en su comprensión.

Referido a las evidencias localizadas en las actividades de consolidación del contenido, quedan reducidas a la simple señal que hay que hacerlas e indicar que algunas de las definiciones no había que elaborarlas.

Texto 1

Artículos de la Constitución de la II República

«Art. 1. España es una República democrática de trabajadores de toda clase que se organiza en régimen de Libertad y Justicia.

Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo.

La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los municipios y las regiones.

La bandera de la República Española es roja, amarilla y morada.

Art. 2. Todos los españoles son iguales ante la ley.

Art. 3. El Estado español no tiene religión oficial [...].

Art. 6. España renuncia a la guerra como instrumento de política nacional [...].

Art. 9. Los alcaldes serán designados siempre por elección directa del pueblo o por el Ayuntamiento [...].

Art. 26. Todas las confesiones religiosas serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial [...].

Art. 31. Todo español podrá circular libremente por el territorio nacional [...] a no ser en virtud de sentencia ejecutoria [...].

Art. 34. Toda persona tiene derecho a emitir libremente sus ideas y opiniones valiéndose de cualquier medio de difusión sin sujetarse a previa censura [...].

Art. 39. Los españoles podrán asociarse o sindicarse libremente para los distintos fines de la vida humana, conforme a las leyes del Estado [...].

Art. 51. La potestad legislativa reside en el pueblo, que la ejerce por medio de las Cortes o Congreso de los Diputados.

Art. 52. El Congreso de los Diputados se compone de los representantes elegidos por sufragio universal, igual, directo y secreto [...].

Art. 68. El Presidente de la República será elegido conjuntamente por las Cortes y un número de compromisarios igual al de Diputados [...].

Art. 71. El mandato del Presidente de la República durará seis años.

9 de diciembre de 1931.

Figura 22. Evidencias del estilo de subrayado de la alumna, en el que se puede apreciar el esfuerzo por destacar lo esencial de los diferentes artículos de la constitución (p. 292). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

al gobierno que reside en Madrid, segura de que es leal intérprete de todos los ciudadanos que, en el dilatado ejercicio de la paciencia, no hayan perdido el sentimiento de la dignidad, y resuelta a no deponer las armas hasta que la Nación recobre su soberanía, manifieste su voluntad y se cumpla [...].

Hollada la ley fundamental, convertida siempre antes en celada que en defensa del ciudadano, corrompido el sufragio por la amenaza y el soborno; dependiente la seguridad individual no del derecho propio, sino de la irresponsable voluntad de cualquiera de las autoridades; muerto el municipio, pasto de la administración y de la hacienda de la inmundicia y del agio; tiranizada la enseñanza; muda la prensa y solo interrumpido el universal silencio por las frecuentes noticias de las nuevas fortunas improvisadas [...]. Tal es la España de hoy [...].

Queremos que una legalidad común, por todos creada, tenga im-

Figura 23. Evidencias de la búsqueda de comprensión de términos: hollada, celada y agio (p. 182). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)



Enumera las causas y consecuencias de los siguientes hechos:

Causas	Acontecimientos	Consecuencias
	Revolta de los comuneros.	
	Reforma protestante.	
	Concilio de Trento.	
	Armada invencible.	
	Unión de Armas.	

Figura 24. Evidencias de la realización del ejercicio, destacado y acontecimientos a recordar (p. 101). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La quinta singularidad está vinculada con pequeñas reestructuraciones, indicaciones de importancia, definición de términos o relación con la gestión de la asignatura.

Las modificaciones de la estructura del contenido están referidas a cambios en la numeración (sin alteración del contenido que se desarrolla), relacionarlo con el temario dado por el docente, concretar qué monarcas se estudian o a ponerles números a las dimensiones de un hecho que solamente tiene guiones. Las anotaciones de agenda apenas existen y recogen la puntuación de cada uno de los apartados de la selectividad o el recordatorio de que esa información puede ser útil para ella.

ciada por los Reyes Católicos y que culmina en enero de 1492, fecha en la que, tras la entrega de Granada por Boabdil, finaliza la presencia musulmana en la Península.

3. Evolución de los reinos cristianos (siglos XI-XIII)

Podemos caracterizar ^{es un} la **reconquista** como un largo proceso de recuperación del territorio visigótico anterior a la invasión musulmana del año 711 por parte de los diferentes reinos y condados cristianos. En este proceso se combinan de forma compleja factores de carácter ideológico-religioso, demográfico y político-militar.

La Iglesia católica impulsa la reconquista desde un doble plano. Por una parte, le proporciona una cobertura de **legitimidad ideológica**, revistiéndola de un carácter de «**cruzada**» en la que los cristianos se enfrentan a los infieles musulmanes con el apoyo de la Virgen y los apóstoles. Por otra parte, presta un **apoyo material**, que se traduce en las in-

> Órdenes militares

Son institutos armados compuestos por personal religioso y civil que tienen su origen en la lucha contra el infiel en tierras palestinas durante la Edad Media. Las primeras en fundarse son las órdenes de San Juan de Jerusalén y del Temple. En la península Ibérica, durante la reconquista, se crean las de San-

Tema 3

Figura 25. Evidencias del inicio de un nuevo tema (p. 59). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Estado, pasando muchas de ellas a ser ejercidas por la denominada «Junta Grande», hasta el retiro definitivo del rey en el Monasterio de San Lorenzo del Escorial y su fallecimiento en noviembre de 1598.

6. El sistema de gobierno de los Austrias

La casa de los Austrias, en su versión hispánica, ejerce su dominio sobre un conjunto de Estados que cuentan con Cortes, fueros, moneda y constituciones propias desde la Edad Media. Entre las principales características de esta dinastía se encuentran:

- La **intransigente defensa de un espíritu católico**, que se concreta en el Concilio de

Carlos I y Felipe II

nombre para el cable zar desde e contrán sa en neutrali to comt cieron l esperar Farnesi de los t que Fa

Figura 26. Evidencias de la concreción de los monarcas estudiados. (p. 93). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

4.3

5.3 Política exterior

La dictadura establece como ejes de su política exterior:

● La alianza coyuntural con Francia para acabar con la presión de las cabilas de Abd el-Krim, que tiene en el desembarco de Alhucemas su constatación más evidente.

● Una actitud posterior de acercamiento a Inglaterra con el fin de sostener una posición de fuerza en territorio marroquí frente a Francia.

● Intento, tras el éxito de la campaña de Marruecos, de aumentar la representación de España en el Consejo permanente de la Sociedad de Naciones.

● Intensificar las relaciones con Portugal (dictadura) e Hispanoamérica (aumentando la representación diplomática).

5. OPOSICIÓN A LA DICTADURA.

6. Política laboral y relación con el movimiento obrero

Figura 27. Evidencias de la renumeración de apartados (p. 250). Participante 3027.
Fuente: fondos propios (Legado NMV)

3.1. Los comuneros

En Castilla, el conflicto tiene como protagonistas a la Iglesia y a un patriciado urbano que se organiza para defender un programa político que tiene como ejes principales:

1 ● La defensa de los privilegios de las ciudades, que exigen una terna presentada al rey para el cargo de corregidor y se oponen a la elevación de impuestos.

2 ● El rechazo a la corte flamenca y a sus gastos, que consideran excesivos.

3 ● La defensa de la legitimidad de doña Juana como reina de Castilla.

4 ● La oposición a una regencia, presidida por Adriano de Utrecht, ante el inminente viaje de Carlos I para su coronación como emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, hecho que se produce en Aquisgrán, donde es coronado por el papa León X en octubre de 1520, con el nombre de Carlos V.

Figura 28. Evidencias de la numeración de las características de los comuneros (p. 88). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

8.1. Comercio y transporte

Comercio

Los Borbones del siglo XVIII se manifiestan partidarios de una liberalización parcial del comercio interior y exterior, pero mantienen un proteccionismo arancelario para defender la producción nacional de la competencia extranjera. Limitan las aduanas interiores a las Vascongadas y Navarra, aunque no se suprimen los derechos de pontazgo y bar-

impuesto de aduana (los productos que vienen de fuera tienen que pagar)

Figura 29. Evidencias de la definición de proteccionismo arancelario (p. 116). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

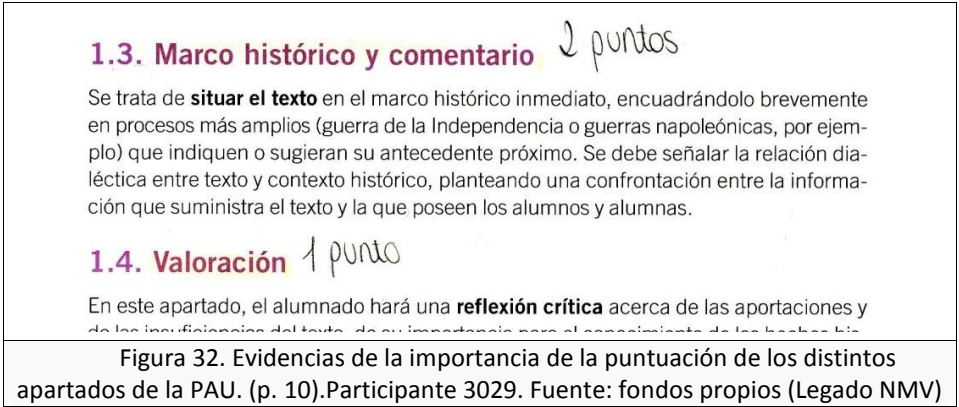
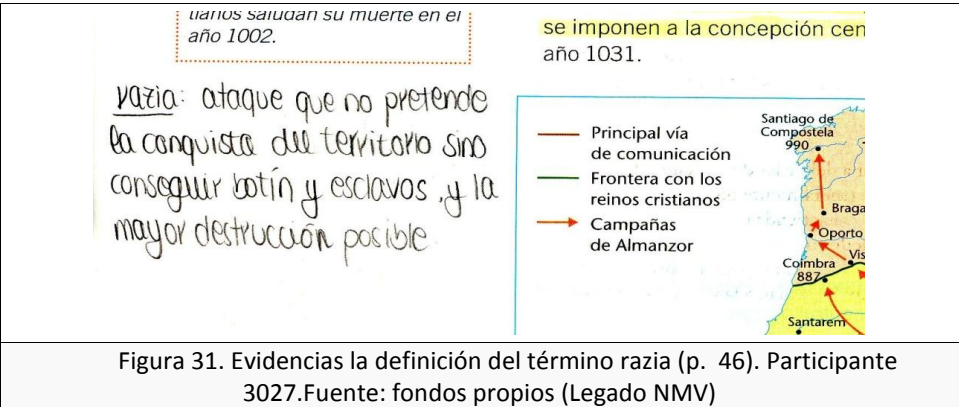
Texto 1

Selectividad

Artículos fundamentales de la Constitución de Cádiz

«Art. 1.º La Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios.

Figura 30. Evidencias de la importancia del texto con la selectividad (p. 147). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)



II.1.3.3.2. El Manual como referencia para la construcción de los temas. “El Sexenio Democrático y las Regencias de la España Isabelina”

La actividad diaria de profesora y alumnos, ya analizada, se organiza en torno a los distintos temas que constituyen la asignatura. Con la finalidad de conocer mejor su desarrollo, vamos a presentar dos de los temas. El primero, El Sexenio revolucionario, está elaborado exclusivamente con el manual. En el segundo, Las regencias y la España Isabelina, el libro sirve de apoyo y solamente se utiliza la introducción y uno de los 16 epígrafes. Estas ausencias recuerdan lo que decía la alumna sobre los contenidos que no le parecían bien explicados por la profesora: “ella los dictaba” (la huella dejada testifica esa posible relación de manual y los apuntes).

Una información necesaria para analizar los temas, son los referentes del contenido: currículo, PAU, manual y programa de la profesora. No hay contradicciones entre los cuatro documentos, pues solamente recogen los enunciados de los temas y dos o tres descriptores muy generales y sin concretar más los epígrafes que los desarrollan. La profesora, en su programa, copia literalmente lo especificado en el currículo oficial de la CARM. Los otros referentes que ayudan al estudio del tema son: las evidencias dejadas en el libro, las descripciones que hace de los procesos de enseñanza y la valoración muy alta que hace la alumna del uso del manual tanto en el aula como en casa.

EL SEXENIO REVOLUCIONARIO

El tema puede constituirse como un modelo de trabajo de la alumna, de acuerdo con las indicaciones que daba su profesora. Ya hemos abordado los procesos de enseñanza y las huellas realizadas en el manual. Destacamos, en dicho análisis: los esquemas (señalaba también la relación de los apartados con las páginas del manual), las explicaciones (con el subrayado correspondiente), la aclaración de dudas y el visionado de un video como resumen de cada tema.

Los contenidos que constituyen el tema se presentan en la tabla 8. Puede apreciarse en ellos la decisión que tomó la profesora de concretarlos en la propuesta del manual, que no contradicen ninguna de las referencias. Tres de los referentes se refieren al *Sexenio revolucionario*, pero el manual lo denomina *Sexenio democrático*.

Tabla 8. Referencia de los contenidos del tema: 11. El Sexenio revolucionario

Referencia	Contenidos
Programa de la profesora	El sexenio revolucionario
Decreto currículo. 262/2008, 5 de septiembre, p. 28037	El Sexenio revolucionario (1868-1874): intentos democratizadores. La revolución, el reinado de Amadeo I y la Primera República.
Recomendaciones de la coordinación de las PAU.	El Sexenio revolucionario (1868-1874)
Índice de los apartados: libro de la editorial Bruño	<i>El Sexenio democrático</i> 1. Introducción. 2. Las Fuerzas de la revolución. 3. Las Juntas revolucionarias y el proceso constituyente. 4. La constitución de 1869. Primeras medidas del Gobierno. 5. La búsqueda de un rey: Amadeo de Saboya. 6. La Primera República española. 7. De Serrano a Sagunto.

Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El tema ha sido trabajado en seis de los siete apartados que los constituyen. Una imagen típica del subrayado es el color verde o amarillo (3 páginas), un solo destacado en rosa, dos palabras tachadas con t́pex y otra palabra a lápiz. El subrayado lineal se encuentra en un porcentaje muy alto del texto de autor. Más concretamente, el análisis de la huella encontrada indica, de una manera general un trabajo amplio desarrollado en el tema, más específicamente:

- a. no hay huellas en la primera página de la introducción (hay 2 páginas),
- b. hay huellas en 7 de las 8 páginas de desarrollo,
- c. hay huellas en 1 página de las actividades del final del tema (2 páginas),
- d. las huellas dejadas en las 7 páginas tienen un subrayado lineal,
- e. se ha registrado 1 aclaración a los textos del autor (*la tendrá*),
- f. no hay anotaciones en los documentos, imágenes o gráficos,
- g. hay constancia del trabajo realizado en la actividad del tema referido al texto de proclamación de los sublevados en Cádiz,
- h. no hay evidencias de esquemas en el manual.

El análisis de los diferentes apartados que constituyen el tema va a poner de manifiesto: la selección realizada de los contenidos, la dependencia del texto de autor, la coherencia gramatical de las ideas destacadas y las rutinas con las que se desarrollaban las sesiones de clase. No vamos a analizar con la misma intensidad los siete apartados, solamente se hará hincapié en algunos de ellos:

1. *Introducción*. Destaca en el subrayado la vinculación con los sucesos a nivel internacional que se ven afectados por la recesión y cómo le afecta a España. A nivel nacional señala la revolución de 1868, la permanencia del bloque del poder y la inestabilidad del periodo.

1. Introducción

El cambio político que supone el Sexenio Democrático se produce en una Europa y un mundo cambiantes, que tienen como rasgos más importantes:

- El desarrollo de nuevas teorías y prácticas sociales (democracia, socialismo, anarquismo), que conllevan la generación de organizaciones internacionales obreras y nuevos partidos políticos.
- El surgimiento de nuevos idearios, como el abolicionismo, impulsado históricamente tras el triunfo de los Estados del norte sobre los confederados en EE UU.
- La apertura de nuevas rutas comerciales (canal de Suez) y avances tecnológicos en el marco de la II revolución industrial (telégrafo).
- La creación de nuevos movimientos culturales (realismo, naturalismo), que conforman una nueva visión de los problemas sociales.

La revolución de 1868 no es ajena a las grandes tendencias políticas y económicas en las que se produce. El Sexenio viene precedido por un cambio en la tendencia de la economía europea, con una fuerte recesión que afecta a la expansión del ferrocarril, al retirarse los capitales franceses.

La crisis tiene también su origen en el freno de la industria algodonera catalana, debido a la guerra de Secesión de EE UU (1861-1865). El alza de precios de los cereales y el retroceso general de la capacidad adquisitiva de la gran masa de españoles que viven en el campo, desposeídos de tierra, complican los últimos años del reinado de Isabel II, inmerso, asimismo, en una honda crisis moral que afecta a la figura de la propia reina.

La revolución de 1868 abre un paréntesis de seis años durante los cuales la casa de los Borbones no dirige los destinos de España.

Se trata de una revolución que, aunque pretende transformar el sistema político, no cambia, por la naturaleza de sus protagonistas, el «bloque de poder». La característica general del mismo es la inestabilidad gubernamental. El Sexenio es una etapa en la que se suceden multitud de crisis generales: dos regencias, una monarquía y cuatro presidencias durante los once meses en los que se extiende la Primera República española, al margen de innumerables crisis parciales.

Esta situación produce que los mismos sectores sociales y políticos que impulsan la revolución opten posteriormente, ante las dificultades que se generan en el proceso (guerra de Cuba, fragmentación cantonal, insurrección carlista, conflictividad social), por corregir su rumbo y preparar la restauración borbónica.

Figura 33. Evidencias del estilo de subrayado (frases con sentido), el marco internacional y nacional. (p. 173). Participante 3027. Fuente: fondos (Legado NMV)

El texto seleccionado, sin ninguna idea destacada, sería el siguiente:

1. Introducción

El cambio político que supone el Sexenio Democrático se produce en una Europa y un mundo cambiantes.

La revolución de 1868 no es ajena a las grandes tendencias políticas y económicas en las que se produce. El Sexenio viene precedido de un cambio en la tendencia de la economía europea, con una fuerte recesión que afecta a la expansión del ferrocarril, al retirarse los capitales franceses.

La crisis tiene también su origen en el freno de la industria algodonera catalana. El alza de los precios de los cereales y el retroceso general de la capacidad adquisitiva de la gran masa de españoles que viven en el campo complica los últimos años del reinado de Isabel II inmerso en un ahonda crisis moral.

La revolución de 1868 abre un paréntesis de 6 años durante los cuales la casa de los Borbones no dirige los destinos de España.

Se trata de una revolución que no cambia el bloque del poder La características generales del mismo es la inestabilidad gubernamental. El sexenio es una etapa en la se suceden multitud de crisis generales: dos regencias, una monarquía y cuatro presidentes durante los once meses en los que se extiende la Primera República

2. *Las Fuerzas de la revolución.* Sigue exactamente la misma estructura que la introducción, destacando los pactos (Ostende y Bruselas) y las figuras de los militares Serrano, Prim y Topete. Tiene la única modificación al contenido en el que señala que: "*la dirección del movimiento revolucionario "la tendrá"..."*"(figura 34).

2. Las fuerzas de la revolución

El **Pacto de Ostende** (1866), ratificado un año después en **Bruselas**, es la principal referencia de las fuerzas que intervienen en la **revolución de 1868**; en él se expresa el programa político organizado por demócratas y progresistas.

Con la muerte de O'Donnell, la conspiración entra en una nueva fase caracterizada por la división del ejército y el aumento de los contactos entre los conspiradores, que dan la dirección del movimiento revolucionario al general Prim, a la vez que se crea en Madrid un comité secreto constituido por unionistas y progresistas y del que se excluye a los demócratas, a los que se asigna un mero papel de observadores del cambio político. La revolución es llevada a cabo únicamente por los generales, con el unionista **Francisco Serrano** a la cabeza del futuro Gobierno provisional, y con **Juan Prim** como hombre fuerte.

El 18 de septiembre de 1868, el almirante **Topete** se subleva en Cádiz, y dos días después regresan del exilio los generales unionistas, que reúnen al ejército y marchan hacia Córdoba.

Figura 34. Evidencias del estilo de subrayado (frases con sentido) y la pequeña ampliación (la tendrá) (p. 174).
Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

3. *Las Juntas revolucionarias y el proceso constituyente.* En este apartado se, siguiendo exactamente la misma rutina que en los anteriores, consta de una presentación y dos apartados, no hay anotaciones en el segundo de ellos: el proceso constituyente. El texto resultante, transcrito literalmente, sería el siguiente:

3. Las Juntas revolucionarias y el proceso constituyente

El 28 de septiembre, los rebeldes al mando de Serrano derrotan a las fuerzas reales dirigidas por el general Novaliches en Alcolea (Córdoba) las autoridades locales dan paso a las Juntas revolucionarias de San Sebastián y la Junta de esta ciudad se pronuncia una vez que la reina ha cruzado la frontera con destino a Francia. Triunfa la revolución conocida como La Gloriosa.

3.1. *Las Juntas revolucionarias.* Durante los meses iniciales de la revolución el poder político es ejercido por las Juntas revolucionarias especialmente la Junta Revolucionaria de Madrid, que se encarga al general Serrano la formación del gobierno provisional, en el que participa Figuerola, Ruiz Zorrilla, Sagasta y Prim. El nuevo poder es reconocido por los gobiernos europeos a excepción del Reino Unido y La Santa Sede. Pronto empiezan a surgir contradicciones entre el espíritu demócrata de las Juntas con sus reivindicaciones de supresión de las quintas y del impuesto de consumos y la actitud del Gobierno provisional que incumple el compromiso de modificar el reclutamiento militar. El gobierno provisional toma iniciativas inmediatas para la modificación del sistema político y para reducir la influencia del clero en la sociedad:

Disolución y expulsión de la Compañía de Jesús: incautación de bienes.

Derogación del fuero eclesiástico

Establecimiento del derecho de reunión

Aprobación del derecho de asociación

Establecimiento del Sufragio Universal masculino

Convocatoria de elecciones constituyentes.

4. La constitución de 1869. Primeras medidas del Gobierno. Destacan en subrayado rosa el primer apartado centrado en la constitución (figura 35), pero no hay huellas en las medidas tomadas.

4.1. La Constitución de 1869

Las primeras Cortes del Sexenio están presididas por Nicolás Rivero (demócrata). Salustiano Olózaga preside la comisión constitucional, formada exclusivamente por las fuerzas que comprenden la mayoría monárquica.

La Constitución recoge el principio de **soberanía nacional** y desarrolla una **declaración de derechos** mucho más amplia que la de otras Constituciones; entre otros, **se reconoce el derecho de *habeas corpus*** y la inviolabilidad de domicilio y de correspondencia.

● Sistema de representación. El poder legislativo queda establecido en dos Cámaras con iguales competencias:

- **Congreso.** Está compuesto por diputados mayores de edad, uno por cada 40 000 habitantes, que son elegidos por **sufragio universal directo** por los varones mayores de 25 años.
- **Senado.** Está formado por varones mayores de 40 años que hayan sido: presidente del Congreso, ministro, diputado en tres elecciones, capitán general, consejero de Estado, rector de universidad, obispo, etc. Se implanta, pues, un Senado elegido indirectamente por las provincias, pero con una composición limitada a las altas autoridades civiles, militares y religiosas.

Figura 35. Evidencias del estilo de subrayado (frases con sentido) Constitución de 1868 (p. 176). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

5. La búsqueda de un rey. Amadeo de Saboya. Señala el proceso de búsqueda, los distintos candidatos y los problemas que tiene la nueva monarquía.

Por fin, y ante las innumerables presiones de los embajadores de Francia y el Reino Unido, **en octubre de 1870 es elegido rey Amadeo de Saboya**, que debe trasladarse a España para jurar la Constitución ante las Cortes.

Antes de su llegada a Madrid, Prim es asesinado el 27 de diciembre de 1870. El partido progresista se escinde, a su muerte, entre la fracción moderada, que representa Sagasta, y la radical, que acaba en las filas republicanas de Ruiz Zorrilla.

Bajo la monarquía amadeísta preside el poder ejecutivo el general Serrano, que fracasa ante los problemas de Hacienda y la guerra de Cuba. Le sucede Ruiz Zorrilla, que lidera la fracción radical, en un Gobierno bloqueado por las discusiones en Cortes en torno a las relaciones con la Iglesia católica y la abolición de la esclavitud. Ruiz Zorrilla disuelve las Cortes y gobierna por decreto durante un breve período.

Distintas crisis llevan nuevamente a la jefatura de Gobierno a Serrano, al que sucede **Práxedes Mateo Sagasta**, ya líder del Partido Constitucionalista, que se enfrenta a una continua inestabilidad política del Estado y de la monarquía.

A la inestabilidad mencionada hay que añadir la grave crisis social, que preocupa a la nobleza, temerosa del socialismo y de una nueva irrupción de los carlistas, divididos entre la opción electoral de Nocedal (en las elecciones de 1872 habían obtenido 38 diputados) y la insurreccional, que aspira a coronar a Carlos VII. Este lleva a cabo una incursión en Vera de Bidasoa, pero es derrotado en Oroquieta (mayo, 1872). Tras un breve paréntesis, vuelve a rebelarse, hasta que es vencido definitivamente en 1876.

La situación se hace todavía más difícil con la actitud conspiradora de Cánovas para el restablecimiento de los Borbones, el descontento de una parte del ejército, que no reconoce a Amadeo como rey, y el excesivo personalismo de los dirigentes que apoyan al monarca. En este contexto se produce la abdicación de Amadeo el 11 de febrero de 1873. Ese mismo día, el Congreso de los Diputados y el Senado, reunidos en sesión conjunta, y a pesar de estar prohibido por el **artículo 47 de la Constitución**, se declaran en Asamblea Nacional y proclaman la I República española.

Figura 36. Evidencias del estilo de subrayado (frases con sentido) Reinado de Amadeo (p. 178). Participante 3027. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

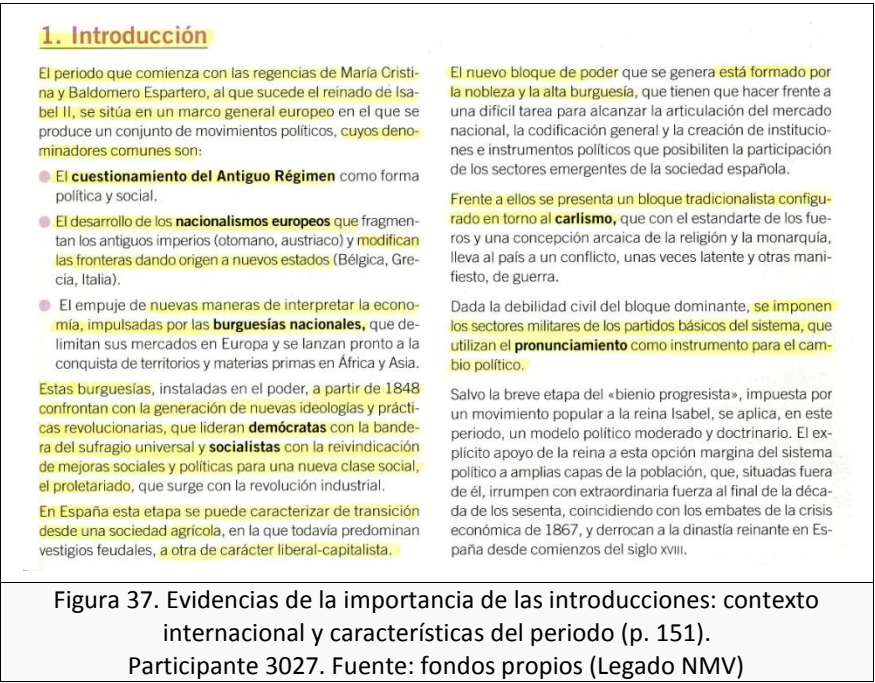
6. *La Primera República española.* Las huellas recogen los problemas de su constitución y los diferentes presidentes que tuvo, deteniéndose ampliamente en cada uno de ellos.

7. *De Serrano a Sagunto.* No hay subrayado

LAS REGENCIAS Y LA ESPAÑA ISABELINA

Este tema organiza la información en 16 apartados y las actividades. Solamente la introducción y el carlismo (el primero de los apartados), tienen huellas de haber sido trabajado. Esta ausencia de evidencias en 15 de los apartados, es también una prueba que indica la existencia de otro tipo de materiales que lo desarrollen (apuntes, documentos, etc.), o de la apreciación por parte de la docente de que dichos contenidos no son relevantes, algo que no es posible por el significado que estos apartados tienen: la regencia de María Cristina, el Estatuto Real, los modelos progresistas, la Constitución de 1837, la regencia de Espartero, el reinado de Isabel II, etc. En ese sentido, las declaraciones de la alumna confirma la existencia de apuntes pues *"en los temas que no aparecía bien explicado el contenido en el libro, mi profesora nos dictaba los temas, pero esto sólo ocurrió en tres o cuatro temas"*. La utilización y las huellas dejadas en este tema tienen exactamente la misma estructura que el anterior: subrayado lineal en el texto de autor y selección del contenido manteniendo el significado gramatical de las frases.

Solamente ejemplificamos este tema con una imagen correspondiente a la *Introducción* (figura 37), que no cambia nada las ya estudiadas: importancia del contexto internacional, etapa de transición en España, papel de las burguesías y los problemas de este periodo: el carlismo y los pronunciamientos.



El estudio de estos dos temas ha mostrado: la dependencia del libro (más concretamente del texto de autor y de las introducciones), la utilización de la técnica del subrayado lineal como herramienta para seleccionar el contenido, la preocupación de la profesora por la comprensión de la información centrándose en las explicaciones y atención a las dudas (tal y como indicaba en los procesos de enseñanza) y las rutinas con los que se desarrollaba el día a día de la asignatura.

III.1.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

Este escenario se caracteriza por tener al libro de texto como el referente casi único para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El recurso utilizado del manual es el “texto de autor” tanto el de las introducciones, como el de desarrollo de los temas. La técnica es el subrayado lineal casi en su totalidad.

Contexto

Este escenario se localiza en un centro concertado religioso y la decisión de contar con el manual la toma la profesora de esta alumna, a diferencia del otro profesor del mismo centro que no utiliza el manual. La alumna ha ido a ese centro toda su vida escolar, iniciada en párvulos y concluida en bachillerato, prácticamente los 18 años que tiene. El espacio de trabajo es un aula típica, con una dotación aceptable de medios y adjudicada a un grupo de alumnos, siendo los docentes los que cambian, dependiendo de la asignatura que imparten. La descripción de la alumna nos muestra una buena impresión de los ambientes del centro y de su aula, aunque prácticamente no valora la influencia de los espacios en su rendimiento académico. En cualquier caso, podríamos atribuirle un efecto *neutro* o *no inhibitor* en su proceso de aprendizaje. La alumna, en cambio, se muestra mucho más expresiva cuando habla de las relaciones humanas, donde podemos apreciar indicadores de potenciación emotiva en cuanto a la relación con sus compañeros y profesores “*allí he pasado los mejores años de mi vida*”, en un grado que podemos considerar muy favorecedor para el trabajo académico. Igualmente, la alumna decide no presentarse a las PAU por Historia de España, sino por Filosofía. Este hecho tiene repercusiones personales tácitas en la asignatura, circunscribiéndola a lo que se exige para superarla (aprobarla) en el centro y dedicando menos atención a los comentarios de textos. Existen unas relaciones de clase no conflictivas y el control del ambiente, por parte de la docente, permite el normal desarrollo de la enseñanza.

Profesora y enseñanza

La docente es definida como seria y estricta, pero mantiene con calma el orden de la clase, lo que permite el normal desarrollo de la misma. Encontramos indicadores de actitud, algunos de buena profesional como la puntualidad o el

respeto y la corrección en el trato. Nos la presenta como una persona flexible, que intenta dispensar una relación de adulto a sus alumnos, que sabe establecer la distancia profesional, pero que no carece de humor y de cercanía al grupo.

Las pautas de actuación de la profesora son muy estables y no parece dejar nada a la improvisación, empezando por las rutinas habituales para comenzar la clase (atraer la atención, crear una atmósfera relajada, arbitrar un tiempo muerto mientras controla la asistencia, etc.), con un mensaje claro *“la clase había empezado”*. Unos indicadores que son valorados desde la teoría del procesamiento de la información como condicionantes del comienzo de la clase, donde se empieza a activar la memoria de trabajo (Woolfolk, 2010). En la tarea previa al desarrollo de los contenidos del día destaca un indicador de activación cognitiva relacionado con la recuperación (Marzano y Kendall, 2007), la profesora preguntaba a algunos alumnos *“sobre el tema que estuviéramos dando, para hacer un pequeño resumen y situarnos”*. Esta recuperación supondrá, para algunos alumnos, una demanda a su memoria a largo plazo (MLP) en caso de que sean aprendizajes con un cierto grado de consolidación y, para otros, una actualización de los contenidos relacionados con el tema en desarrollo. En cualquier caso este indicador es de gran valor dentro de las teorías cognitivistas del aprendizaje: conectar con lo que el alumno ya sabe o conoce sobre el tema es condición necesaria, aunque no suficiente, para que pueda producirse construcción de nuevo conocimiento o aprendizaje significativo. Se trata pues de una acción con alto potencial para el aprendizaje, ya que si la nueva información encuentra acomodo en las redes neuronales relacionadas con la misma, las posibilidades de que se produzca un aprendizaje perdurable en la MLP aumentan.

Otra práctica habitual es la de facilitar un esquema detallado, siempre que comienza un nuevo tema a modo de anticipación de los contenidos, lo que muestra de nuevo la buena estructuración del proceso. También se menciona su buena gestión del tiempo, su capacidad para ordenar las clases y su disponibilidad a explicar y aclarar las dudas, hasta que éstas quedaran realmente resueltas, cualidades muy positivas que, por sí solas, ya aseguran el control de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de las expectativas de rendimiento para todo el grupo-clase. Sin embargo, *“no solía resumir la explicación”*, lo cual no refuerza la asimilación de los contenidos tratados, como tampoco lo fomenta la ausencia del trabajo en grupo o la escasez de debates entre el alumnado. Ocasionalmente utiliza recursos para: conectar pasado y presente, aportar noticias de la época o interrogar a los abuelos sobre sus vivencias, lo que podríamos considerar actividades muy positivas en la enseñanza de la Historia.

La práctica habitual del subrayado lineal en el libro de texto, a indicación de la profesora, está muy trabajada y construida, es decir, cada frase subrayada tiene sentido y sí para unir dos ideas hay que introducir alguna palabra o palabras, así se hace. Sin embargo, esa tarea tiene un carácter de transmisión de conocimiento (que es el que predomina en el normal desarrollo de las clases, como hemos

visto), siendo el papel de los alumnos esencialmente receptivo, lo cual no significa que no puedan darse las condiciones necesarias para que se produzca con éxito la comprensión de los nuevos conocimientos, sino que la responsabilidad principal recae en la habilidad expositiva de la profesora, ya que a los alumnos no se les solicita la realización de operaciones cognitivas como el análisis o la aplicación. Que se produzca o no la incorporación del nuevo conocimiento dependerá en definitiva de lo que Marzano y Kendall (2007) denominan sistema de conciencia del ser, es decir de la motivación que mueva a cada alumno a realizar el esfuerzo.

El manual, su utilización, capacidades cognitivas y memoria

El manual proporciona tanto la estructura del temario (siguiendo la propuesta de las PAU), como el texto del autor y las introducciones a los temas, quedando prácticamente fuera el resto de recursos. Las modificaciones que introduce son pocas pues se centra principalmente en el subrayado y pocas veces en el destacado de términos importantes. Hay pocas ampliaciones y notas a mano para aclarar o destacar relaciones con otros contenidos o eventos a tener presente, todo lo que hemos denominado agenda de trabajo.

Solamente se utilizó una tercera parte del manual, cuya extensión es de 400 páginas. Esto indica la selección que realiza la docente. Las huellas localizadas por temas ponen de manifiesto la discriminación que la profesora realiza, así como la focalización en el texto de autor, como lo evidencian las huellas dejadas por la alumna en 121 de las 131 páginas utilizadas. La elaboración de las unidades estudiadas ejemplifica la enorme influencia del texto de autor, la preocupación por la coherencia de las ideas seleccionadas y el subrayado lineal como técnica rutinaria para conseguirlo.

La elaboración de la introducción y las conclusiones en cada uno de los temas y la explicación del contenido seleccionado por la docente, supone para la alumna la tarea de comprenderlo, resumirlo y apropiarse de él en su memoria. Apenas hay trabajo de búsqueda y de confrontación de las ideas, ya resumidas en el subrayado. Estos datos indicarían que el nivel alcanzado sobre la comprensión del contenido (Sánchez y García, 2014 y Área, 1991) puede situarse en el primero: *comprensión superficial*, decodificar, extraer ideas y relacionarlas entre sí. Las huellas dejadas en el manual, los subrayados, atestiguan ese logro, ciertamente muy constreñido a lo seleccionado. Por otra parte, la *comprensión profunda* (como es activar los conocimientos previos y realizar inferencias), tendría un nivel de logro bajo o nulo.

La *apropiación de la información y su permanencia en la memoria* (Woolfolk, 2010) tienen un nivel aceptable de logro, más cercano a un contenido memorizado que realmente comprendido, aunque como se ha visto, las características de los procesos de enseñanza podrían apoyar esa adquisición, desde luego la permanencia en la memoria de la información parece

razonablemente conseguida.

Las capacidades adquiridas (Marzano-Kendall, 2007) pueden situarse en la *memorización del contenido y la comprensión*. Cabe tener alguna duda en la segunda, debido al papel excesivamente receptivo de la alumna, pero la estructuración de la información y los esquemas empleados en la enseñanza por su profesora, pueden perfectamente ayudar al logro de esa capacidad.

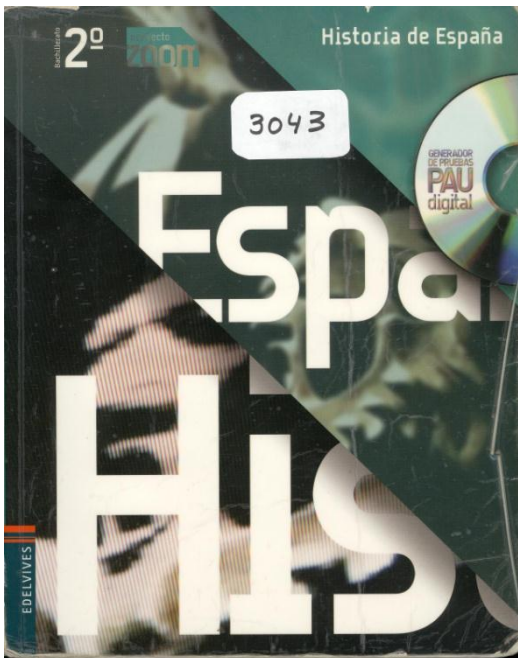
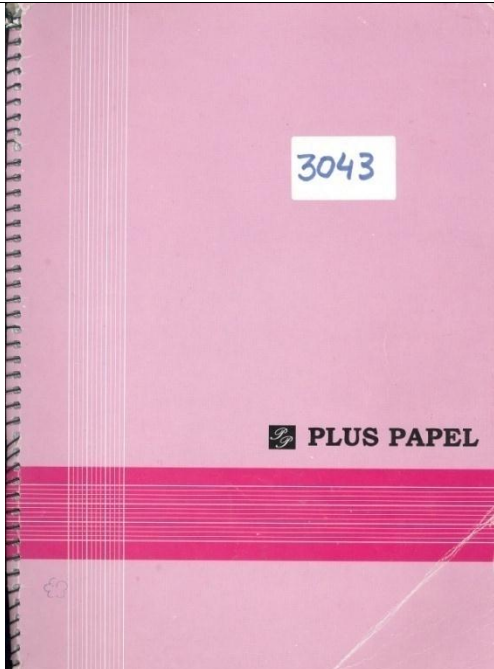
La Historia como formación

En relación con la finalidad de que los alumnos “aprendan a pensar la historia por sí mismo, poder analizarla con otros (ceranos o lejanos), identificando elementos del pasado, apoyándose en cómo la historia construye su saber científico e intentan comprender el presente e imaginar el futuro” (Körber, 2015, p. 23), señalar que la alumna puede conocer los hechos en su contexto y época, pero no mucho más.

II.2. ESCENARIO SEGUNDO

El libro de texto y los apuntes del profesor recogidos en el manual: el manual como cuaderno de trabajo y la libreta de la alumna como guía de estudio

La utilización del manual, como referente fundamental ampliamente modificado por los apuntes que se incluyen en sus páginas, es otro de los escenarios seleccionados en este trabajo, constituyéndose, en declaraciones de la alumna, como la principal fuente de información en los procesos de enseñanza de Historia de España. Es también un hecho singular la presencia del manual en todas las clases, debido al trabajo que realiza en él diariamente la alumna. Así pues, vamos a analizar su uso e interpretación de acuerdo con el guión que nos hemos marcado: contexto, enseñanza-aprendizaje, el libro como referente y una reflexión final sobre este escenario. Las figuras 38 y 39 proporcionan las imágenes de las portadas del manual y de la libreta de la alumna⁵³.

	
Figura 38. Portada del manual EDELVIVES Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 39. Portada de la Libreta de apuntes. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

⁵³ Participante 3043. Base de datos 3 y número 043.

II.2.1. EL CONTEXTO:

el centro, el aula y las relaciones

EL CENTRO

El centro es moderadamente nuevo, se mantiene en buen estado y con buen acceso. La alumna lo considera grande y bonito. Las aulas espaciosas y con aire acondicionado constituyen otra singularidad valorada positivamente en esta zona tan calurosa. Al ser un colegio concertado (religioso con un ideario claro), los alumnos, en general, pasan casi 18 años en él: *"he pasado en él mi vida entera prácticamente"*. Esta alumna tiene gratos recuerdos de su centro por lo que llega a definirlo como una gran familia: *"me he ido formando en el colegio, han sido muchos años, días, horas... y es, sin duda, lo que me ha influido con más fuerza"*. Tiene una valoración muy alta de su influencia, pues ella expresa que se siente *"muy orgullosa de mi colegio"*. También valora positivamente al profesorado por su dedicación y apoyo al alumnado, pero señala que el coste económico de su formación académica era elevado.

EL AULA Y LAS RELACIONES

El aula es la típica de este nivel educativo, utilizada prácticamente para todas las asignaturas. Al ser amplia no se tiene la sensación de estrechez, a pesar de contar con 30 alumnos en clase. La dotación de medios técnicos en el aula no incluye ningún recurso específico de Historia. Destaca la alumna la plataforma elevada donde está la mesa del profesor, para observar mejor la clase. Ella se sienta hacia la mitad pues allí fue situada por el docente y ha permanecido en ese lugar todo el tiempo *"y así nos quedamos porque estábamos a gusto"*. El entorno es bien valorado y lo considera importante, debido al buen apoyo de los compañeros.

II.2.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

el currículo, el profesor, la enseñanza y los recursos

EL CURRÍCULO

La influencia del currículo oficial y de la selectividad están presentes en el programa del profesor. Sin embargo, este docente alude expresamente en su diseño de la asignatura al *"amplio temario propuesto por el Ministerio y de explicar todos y cada uno de los temas"*. La participante también recoge en sus recuerdos las declaraciones realizadas por su profesor *"Yo no soy un profesor particular de la PAU, soy profesor de Historia de España, así que estudiaremos el libro entero"*, si bien luego matiza que, a pesar de lo anterior, *"dimos todo el temario del libro de Historia de España de EDELVIVES (...) pero dedicaba más tiempo a los contenidos que entraban en selectividad y los desarrollaba más profundamente"*. Es también importante señalar que dicho profesor era el Jefe de Departamento y su tutor. El *"Resumen de la Programación de Historia de España"* facilitada por el docente

incluye, los objetivos generales y específicos, la metodología, el temario, la temporalización y los criterios de evaluación y recuperación. El programa abarca todos los contenidos exigidos en el currículo, pero también apunta a modificaciones que se podrían realizar cuando se conociese la propuesta de la PAU. La figura 40 recoge parte del programa.

* (El temario se podrá modificar de acuerdo con la nueva programación anual de la P.A.U.)	
I)	Los fundamentos de la España contemporánea (I): Desde la ocupación al siglo XV
1º)	El proceso de hominización en la Península Ibérica: Nuevos hallazgos
2º)	Los pueblos prerromanos y las colonizaciones de griegos y fenicios.
3º)	El proceso de romanización
4º)	Al-Ándalus: evolución política.
II)	Los fundamentos de la España contemporánea (II): Del modelo pactista y federal a la uniformación borbónica
1º)	La estructura política en la Península Ibérica en la Baja Edad Media
2º)	Los Reyes Católicos: La construcción del Estado Moderno
3º)	El Descubrimiento de América
4º)	El imperio de Carlos V: política exterior e interior
5º)	La monarquía hispánica de Felipe II: política exterior e interior
6º)	La decadencia del imperio español
7º)	Cambio dinástico: Las reformas internas
8º)	El despotismo ilustrado: Carlos III
III)	La crisis del Antiguo Régimen
1º)	Quiebra institucional y Guerra de la Independencia
2º)	Cortes de Cádiz y Constitución de 1812: su obra reformadora
3º)	El reinado de Fernando VII: España entre la revolución y la reacción
IV)	Construcción del estado liberal
1º)	La tormentosa transición al liberalismo: el Carlismo
2º)	Doble desamortización eclesiástica y civil
3º)	La primera Revolución industrial
4º)	La primera experiencia democrática española: el sexenio revolucionario.
Figura 40. Imagen del programa de las PAU (1). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	

La importancia del programa y su cumplimiento total lo reconoce explícitamente la alumna. Además señala la relación del tiempo escolar dedicado a cada periodo, la impartición de todos los temas programados y la importancia dada a cada uno, aunque señala ciertas ausencias (como los contenidos relacionados con América) y la mayor intensidad dada a los temas de selectividad. La selectividad está presente en todo el proceso de enseñanza, tanto en los temas, como en los comentarios de texto, indicando cómo ella aprendió a realizarlos y no a memorizarlos pues: *"en algunos institutos se aprendía de memoria los comentarios de texto, mi profesor se esforzó porque nosotras no lo hiciésemos así, sino que razonásemos conforme a lo que habíamos aprendido"*. Esta cita de la alumna, a lo que se hace más allá de su centro, es una buena prueba de las relaciones que hay con otros institutos y las actividades que en ellos se realizan. También señala un hecho que le ocurrió a ella con la PAU pues, a pesar de quedar satisfecha, la nota no fue la esperada y conllevó la petición de revisión, que tuvo la corrección oportuna y la subida de un punto.

El proceso de diseño y planificación, así como las convicciones propias de cada docente, nos facilitan la comprensión de los distintos recursos sobre el contenido utilizado, la coherencia con los planteamientos de la asignatura y su puesta en práctica y la percepción de la alumna de todo este proceso. Un mundo lleno de interpretaciones y transitado no solamente por un saber oficial, sino también por otros tipos de conocimientos y vivencias que forman parte consustancial con la enseñanza y la educación.

EL PROFESOR

La figura del docente es aludida por la alumna a lo largo de sus rememoraciones escolares. Otros participantes dedican un breve espacio a hablar sobre el profesorado. Esta participante va aludiendo a dimensiones personales y profesionales de acuerdo con la información que está recordando. Así pues, sabemos que su profesor tiene una gran experiencia docente *“Mi profesor lleva dando clases de historia en el colegio durante más de 30 años y eso se nota mucho a la hora de impartir las clases, pues tenía todo muy controlado”*. Era el Jefe de Departamento y su tutor, lo que permitía unificar el programa de la asignatura, pero también utilizar parte del tiempo de la asignatura en resolver otros problemas *“Mi profesor de historia era el jefe del departamento de historia de bachillerato de mi colegio, por lo que unificó su currículo con el del instituto (...). Además de ser profesor de historia también era nuestro tutor y al no tener hora de tutoría en segundo de bachillerato muchas veces debía resolver estas situaciones en su hora de historia (...). Tenía que resolver muchos problemas de clase y lo hacía estupendamente porque sabía imponer respeto y al conocer todas nuestras historias personales siempre sabía cómo resolver los conflictos”*. Se consideraba profesor de Historia y no solamente de una entrenador para las PAU: *“nuestro profesor explicó que para conocer la Historia de España es necesario conocer todo el proceso y no sólo parte de él... decía con frecuencia: Yo no soy un profesor particular de la PAU, soy profesor de historia de España, así que estudiaremos el libro entero”*.

Este profesor quería que el alumnado dominase el temario que estudiaban y explicaba sin problemas los contenidos dentro y fuera del aula las veces necesarias: *“el profesor puso todo de su parte para que obtuviéramos todos los saberes necesarios (...) explicaba las veces que hiciese falta el mismo tema si era necesario hasta que lo entiéramos e incluso quedaba con nosotros por las tardes por si necesitábamos hacerle alguna pregunta”*. También el estudio diario era parte de su preocupación y llevaba a cabo las tareas necesarias para que el alumnado lo hiciese: *“insistía en que estudiásemos diariamente y para cerciorarse de que lo hacíamos nos hacía exámenes sorpresa que luego tenía muy en cuenta a la hora de puntuarnos pues él decía algo así como: Yo puedo enseñar a personas con dificultad a la hora de estudiar, pero no permito la vagancia”*. Era un profesor que tenía buen humor en la clase y lo transmitía a sus alumnos creando un buen clima en el aula: *“siempre estaba animado y con ganas de bromear, jamás lo vi triste. Siempre bromeaba con nosotros y nos lo pasábamos genial con él”* y, también hay que

señalar, que no era muy partidario de las nuevas tecnologías, por lo que no estaban presentes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, la valoración general de la alumna hacia el profesor es muy positiva: *"era muy cercano con nosotros, casi como si fuera de nuestra familia y nos ayudó siempre que lo necesitamos"*.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA

El programa del profesor (recogido en el documento entregado por la alumna), y los recuerdos de la alumna sobre él, son otras de las huellas que permiten adentrarnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula. Así pues, la figura 41 referida a la metodología a seguir que el profesor entrega al alumnado, precisa los problemas del: *"difícil reto de completar el amplio temario propuesto por parte del ministerio y explicar todos y cada uno de los temas"*, por lo que enuncia una metodología flexible y un alcance del contenido no excesivamente cientifista. Para ello selecciona el manual, señala la importancia de su explicación, las aportaciones a los comentarios de texto, la corrección y entrega de los exámenes, las técnicas de subrayado y las ampliaciones que él va a realizar para ganar con perspectivas diferentes los contenidos que hay en el manual. Dicha información es, sin duda, una referencia importante para conocer y valorar las apreciaciones de la alumna.

Las estrategias de los profesores para el inicio de una sesión de clase son diversas y las de este docente se concretan en ser puntual y anunciar su llegada pues: *"agitaba las llaves que lleva siempre en la mano. Cuando entraba en la clase siempre decía la misma frase: "Sacamos nuestro queridísimo libro de historia que vamos a disfrutar"*. La siguiente acción es conseguir que el alumnado no se quedara fuera, así decía: *"quien entre después de mí será porque va sobrado en la materia, por lo que le haré una pregunta sobre historia"*.

El esquema de inicio y la reflexión (cuando era a primera hora del día), daban paso a la explicación del contenido del libro con las ampliaciones que consideraba necesarias y la certeza de que las copiaban (dejando esas huellas en el manual o la libreta). La lectura por parte de los alumnos, la continua movilidad por el aula y las respuesta que daba a las dudas presentadas, aseguraban la atención del alumnado. Hacía referencia a recursos como películas, documentales, periódicos o series televisivas, que podrían ofrecer una visión motivadora y distinta de la realizada en clase, aunque no hay constancia de ese uso en el aula, pero sí de su utilidad para la participante. El final de la clase se establece a través de unas acciones que no se deben descontextualizar, al igual que las del inicio, pues en ellas se refiere a un balance de la atención prestada y los comentarios de lo ocurrido.

No hay alusiones a los mapas, cronología, documentos (que no sean los propios de los comentarios de texto), la contextualización en Murcia de algunos eventos (aunque sí hay un par de huellas que nombra Murcia y la figura de Alfonso X) o las actividades. Es evidente la preocupación del docente por la

comprensión de los contenidos y por la necesaria estructuración de los mismos mediante los esquemas tal y como comenta la participante: *“cada vez que comenzábamos un tema nos hacía copiar un esquema con los contenidos que se iban a desarrollar para que nos quedara claro lo que entraba en cada apartado y nos situásemos, a mí me parecía muy útil a la hora de estudiar pues así me hacía yo una idea esquematizada de todo el tema”*.

METODOLOGIA

Teniendo en cuenta lo amplio del temario vamos a tratar de realizar una metodología lo más flexible posible que pueda compaginar el difícil reto de completar el amplio temario propuesto por parte del ministerio y de explicar todos y cada uno de los temas sin un enfoque exageradamente científista que complicaría más la asignatura y no nos conduciría a la finalidad propuesta, por lo que proponemos:

La utilización de un manual de texto, que será el editado por la editorial EDELVIVES por creer que es el que mejor se ajusta al temario del presente curso y más aproxima al alumno a los conocimientos pedidos.

En las clases se explicaran por parte del profesor todos y cada uno de los temas, incidiendo en aquellas partes que puedan presentar una mayor dificultad para su comprensión

Se les facilitará un procedimiento para realizar los comentarios de texto y se realizarán los suficientes en clase para que dominen la técnica

Por parte del alumno deben de realizarse resúmenes de cada uno de los temas de la prueba de la P.A.U. pues es la base del examen final tanto del curso como de la prueba de selectividad

Los exámenes serán entregados a los alumnos para la verificación de su corrección y aprender de los posibles fallos.

Durante las primeras clases se recordarán técnicas de subrayado y resumen que faciliten la labor de estudio a los alumnos.

Por último se animará al uso de libros, documentales, información por diferentes vías, etc.. Que permitan profundizar en el conocimiento del tema de una manera más lúdica y con otras perspectivas distintas a las utilizadas diariamente por el alumno.

Figura 41. Imagen de la Metodología del programa del profesor entregada al alumnado a principios de curso. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

RECURSOS UTILIZADOS: apuntes, manual, Internet y otros

Los recursos que la alumna utilizó y valoró, son los que venimos señalando: el manual, los apuntes dictados y algunas fotocopias, sobre todo las relacionadas con los comentarios de texto. El libro de Historia va a recoger estas acciones en las huellas dejadas en sus páginas tanto el destacado de las ideas principales, como las continuas ampliaciones o modificaciones del texto, como explica la alumna: *“nos hacía apuntar cosas en el margen del libro, si el contenido era extenso sacábamos una hoja de papel para apuntar lo que el profesor nos explicaba”*. Las hojas de papel mencionadas las unía a los esquemas que registraba en su libreta. Las otras informaciones (videos, documentos, noticias), e Internet no las utilizaban.

Tabla 9. Valoración de los distintos recursos utilizados del manual en la enseñanza-aprendizaje de Historia de España.

Uso de los recursos en Historia de España	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				

Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.2.3. MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación

Analizado el contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que tienen existencia cada uno de los distintos recursos, abordamos a continuación el análisis de cada uno de ellos y su utilización por parte del profesor y la alumna.

II.2.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL

El manual EDELVIVES con 314 páginas, se estructura en 4 bloques y 16 temas. Además tiene 2 páginas donde explica la metodología y una introducción -de 4 páginas- que justifica la materia y sintetiza el contenido de cada uno de los bloques. Presentados con una imagen del periodo, un índice de las unidades que lo contienen y un eje con las fechas más significativas y con algunas imágenes. Por otra parte, cada unidad, está organizada en torno a: la presentación, las páginas de desarrollo, el dossier y las actividades. Una estructura que nos permitirá analizar el uso que el docente y la discente realizaron del manual.

La introducción -una página-, lleva la localización de la unidad en un eje cronológico, una imagen representativa del contenido tratado, el índice de los contenidos, una breve síntesis, y varias preguntas para recordar lo anteriormente estudiado y suscitar interrogantes hacia el nuevo contenido. El desarrollo de cada unidad -10 y 16 páginas- como veremos, estructura el contenido de la unidad utilizando, además del texto del autor, mapas, imágenes, gráficos, tablas, glosario, documentos y actividades. Cabe señalar la existencia de un pequeño recuadro en la parte superior externa de todas las página, que a veces es ocupado por el glosario y otras dejado en blanco, donde la alumna escribe algunas de las ampliaciones. El dossier presenta los hechos que a nivel internacional ocurren, con la finalidad de comprender en este marco lo que ocurre en España, e incluye documentos, mapas, gráficos o imágenes. Las actividades están organizadas en tres apartados. El primero referido a las PAU, que a partir de una pregunta real de una de las pruebas, presenta su solución y redacción de la misma. El segundo, que denomina resumen de la información, lleva a cabo un esquema muy amplio de los contenidos de la unidad con algunas

imágenes que ayudan a su comprensión e incluso invitan a que sea completado. El tercero trata de actividades de evaluación de la unidad mediante preguntas sobre documentos, mapas, gráficos o tablas. Por otra parte, las 312 páginas del manual (tabla 10), se focalizan en los desarrollos de los 16 temas con 204 páginas, distinguiendo, además del texto del autor sobre el contenido, las actividades y las breves introducciones a los temas.

Tabla 10. Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Historia de España de Edelvives.

TEMAS	Nº DE PÁGINAS
Créditos	1
Índice	2
Metodología	2
Presentación del manual	4
Bloques (presentación)	4
Temas (presentación)	16
Desarrollo de temas	204
Actividades	80
En blanco	1

Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

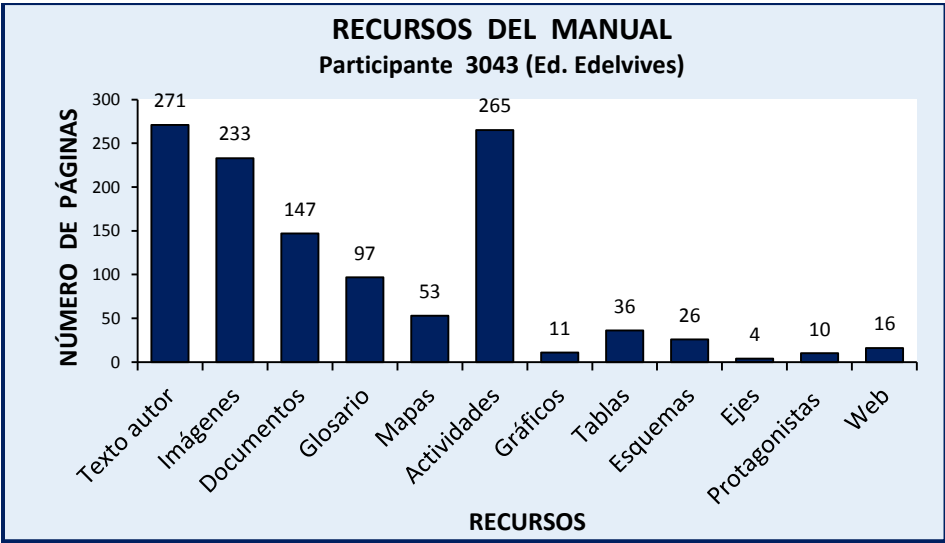
Otro nivel de estudio está referido al número de páginas que desarrollan el contenido de cada tema. La tabla 11 recoge este dato, proporcionando un referente para estudiar su utilización. Como puede apreciarse hay un tratamiento bastante equilibrado de los temas (12-14 páginas), un mayor énfasis en los Austrias y la construcción del Estado Liberal -16 páginas- y menor para La España democrática y los primeros Borbones -10 páginas. La extensión de cada tema tenemos que interpretarla como un dato informativo, pues son muchas las dimensiones que influyen en cada uno de estos temas: la propia duración del periodo, su relevancia para la comprensión de la Historia de España, la influencia de las decisiones que se toman en las PAU, la propia convicción del autor, etc.

Tabla 11. Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España de EDELVIVES.

TEMAS	Nº DE PÁGINAS
1. Hasta Roma	14
2. Temprana y alta Edad Media	14
3. Plena Edad Media	14
4. Baja Edad Media	14
5. Reyes Católicos	12
6. Los Austrias	16
7. Los primero Borbones	10
8. Crisis del Antiguo Régimen	12
9. Construcción del Estado Liberal	16
10. El régimen de la Restauración	14
11. Alfonso XIII. Crisis de la Restauración	12
12. La Segunda República	12
13. La Guerra Civil	12
14. España durante el franquismo	12
15. La Transición	12
16. La España democrática	10

Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El texto de autor está presente en casi todo el manual, si excluimos las páginas de la introducción, índice y explicaciones. Por otra parte, las actividades y las imágenes (incluido en este término fotos, cuadros, carteles, etc., son también las grandes protagonistas de este manual. Los documentos, sobre todo los relacionados con la selectividad, están presentes en un todas las actividades de las unidades, además de en algunos de los desarrollos del texto de autor. La gráfica 5 muestra los valores que se han comentado.



Gráfica 5. Recursos presentes en las distintas páginas del manual Edelvives. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Cabe destacar la presencia de una referencia Web en cada uno de los temas, con la finalidad de ampliar el contenido. Los documentos y gráficos, unido al glosario, acompañan a todas las páginas de autor. Referido a los protagonistas, solamente hemos considerado los expresamente destacados por el autor del manual en su formato de biografía: nacimiento, formación, etc.

II.2.3.2. LOS APUNTES DEL PROFESOR/ALUMNA

Los recursos que el profesor decide utilizar para seleccionar el contenido (manual, materiales, etc.) son esenciales para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, al utilizarse fundamentalmente el manual no son muy abundantes los materiales y así lo especifica la alumna en sus valoraciones.

Por otra parte, los esquemas, las ampliaciones registradas en el libro (varias veces aludidas por la alumna) y las hojas de papel, constituyen el material proporcionado por el docente que completaba la oferta del manual de Historia de España de segundo de Bachillerato. Los materiales que se ha conseguido recuperar son: la libreta (figura 35), una hoja de apuntes diarios y todo el material dictado por el profesor y registrado en el libro.

Concretamente se disponen de 19 páginas en la libreta, que incluyen 9 esquemas (desde la Restauración hasta la Transición) y algunos apuntes o precisiones en cada uno de ellos. Igualmente la libreta tiene una página de Geografía, aunque no es objeto de nuestro estudio. Por otra parte, son innumerables los apuntes dictados y recogidos en el manual, donde es muy clara la evidencia de ser dictados por el docente, pues como decía la alumna: *“en el margen del libro tenía un montón de apuntes dictados por el profesor”*. Todo ese material será analizado más ampliamente cuando abordemos el análisis de la huella dejada en el libro de texto.

En cuanto a los apuntes realizados por la alumna, no se dispone de ellos o, en su caso, podrían estar asociados, como hemos dicho, a lo que se registra en la libreta y el manual, si ésta es entendida (como veremos en el uso que se hace), como una guía/síntesis de la información que se tomaba en clase.

II.2.3.3. USO DEL MANUAL Y LOS APUNTES PROFESOR/ALUMNA

La importancia, en este estudio, de las huellas realizadas en los documentos donados y de la interpretación que la alumna realiza, nos permite abordar en este apartado el análisis de dichas evidencias y las conclusiones que de ellas se derivan.

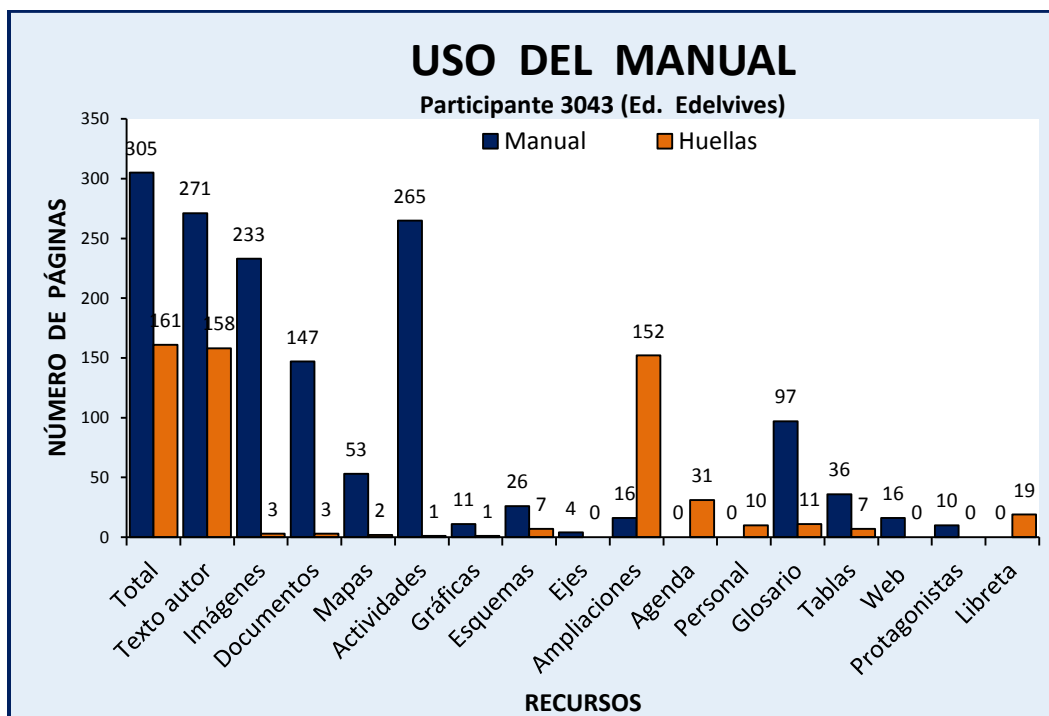
Es preciso recordar que el manual, y los materiales son los recursos con los que la discente construye sus aprendizajes de Historia de España y que solamente en aquellos contenidos que el docente juzgaba no adecuados se recurría a los apuntes dictados.

II.2.3.3.1. Utilización del manual, apuntes y libreta

El estudio del uso del manual nos permite señalar que es utilizado en un 52,8% (gráfica 6), 161 de las 305 páginas del libro descontadas las de los créditos, índice presentación y metodología.

Así pues, algo más de la mitad del manual registra la huella de su utilización, siendo el texto del autor la principal referencia de las huellas. Igualmente hay que destacar las ampliaciones, pues están prácticamente en todas las páginas del texto de autor, lo que significa que el trabajo en ellas va más allá del subrayado.

Es también importante el uso del manual como agenda (fechas de exámenes, temas importantes, etc.) y la libreta que, como vimos, recoge una muestra de los esquemas con los que el docente explicaba las distintas unidades. Por otra parte, hay poco uso de: las actividades, documentos, mapas o protagonistas.



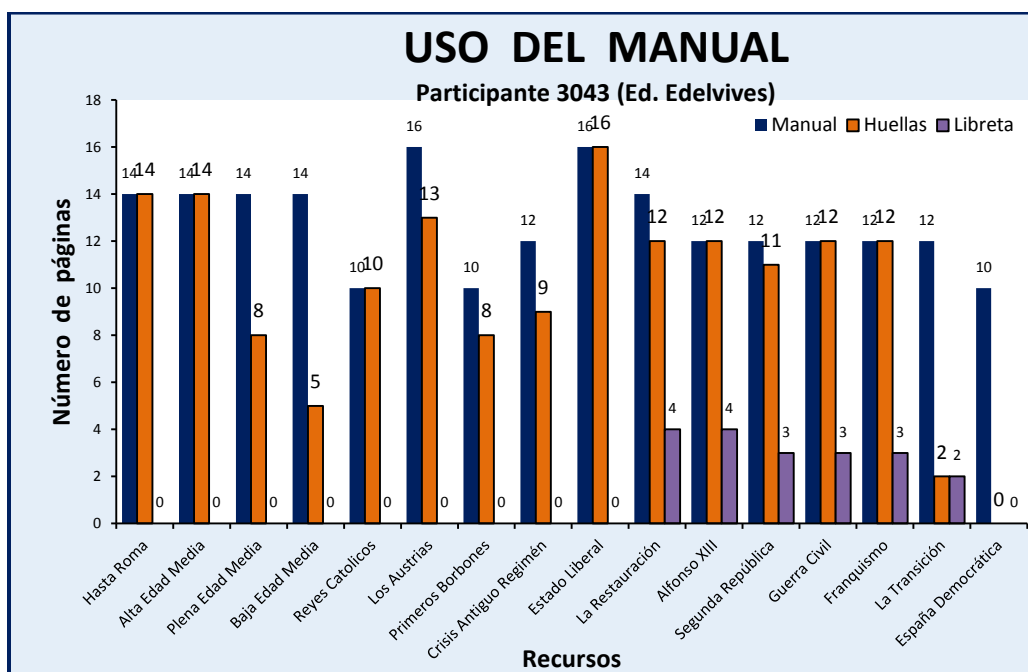
Gráfica 6. Utilización de los recursos presentes en las distintas páginas del manual Edelvives.
Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Profundizando en el uso, cabe señalar que no hay ninguna huella en las introducciones a los bloques, ni en el eje cronológico existente en cada uno. Tampoco hay huellas en las 16 introducciones a los temas. Al respecto es necesario recordar que el profesor presentaba un esquema personal para cada uno de los temas, por lo que puede ser la razón de la nula utilización de ese recurso presente en el manual. En cuanto a las actividades solamente hay una pequeña huella en una de las páginas, nuevamente los cuatro apartados que las constituyen (dossier, resumen, PAU y evaluación), tampoco han sido utilizados por el docente, o al menos no hay evidencias en el manual.

El libro y los apuntes, registrados en el manual para ampliar el contenido, fueron las fuentes principales de recursos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta vinculación se manifiesta más cuando analizamos las huellas dejadas en cada uno de los temas, destacando casi un uso total en la mitad de ellos. La incorporación de la libreta (testigo de una forma de hacer, del que tenemos solamente los temas correspondientes al periodo de la Historia Contemporánea), recogiendo los esquemas y algunos apuntes del docente, completan el uso que se hacía en el aula y el alcance de estos dos recursos (gráfica 7), así pues:

- el 74,5% de las páginas de autor tienen subrayado y/o ampliación del contenido,
- 8 de las 16 unidades tienen huella en casi el 100% de sus páginas,
- 4 unidades están por encima del 75%,

- 2 unidades apenas tienen huella, los dos últimos temas,
- 2 unidades tienen una huella moderada (la plena y la baja Edad Media), pero hemos de entender hay tres unidades que desarrollan este periodo y que el tema dos (La temprana y la Alta Edad Media) tiene huellas en la totalidad del tema.



Gráfica 7. Huellas por temas presentes en las páginas del manual Edelvives. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Las evidencias en el manual: el subrayado

En general, tal y como ha señalado la alumna, el manual está muy trabajado pues el docente no estaba muy de acuerdo con los contenidos y era continua la acción sobre ellos. El subrayado lineal está presente en casi todas las páginas del texto con anotaciones del alumno en 151 de las 158 páginas. El subrayado de realce también tiene una presencia muy abundante (96 páginas) y supone el destacado de alguna palabra o palabras que por su significado son importantes. Ambos subrayados se mantienen en lo que podemos denominar: destacar las ideas del autor sin ir más allá del mismo. Estas tareas deberían implicar la comprensión de las ideas expresadas y el destacado de conceptos importantes. También es interesante señalar que el subrayado lineal afecta a casi la totalidad del “texto de autor”, lo que hace difícil la función de clarificar y estructurar la información para poderlo estudiar.

El subrayado estructural modifica, manteniendo el discurso del autor, algunas de las estructuras que él propone. Así pues, es un paso importante en la modificación y acción del docente sobre los contenidos del manual. En algunas ocasiones supone cambios importantes que se ven referenciados en los títulos y su significado o reordenaciones del contenido. Esta huella está presente en más

del 60% de las páginas con evidencias. Las ampliaciones, que encontramos en prácticamente todas las páginas trabajadas, (recordemos su presencia por temas recogida en la gráfica 7), modifican significativamente el contenido del manual. En ellas, como veremos, se ha trabajado pequeñas unidades de información en el texto del autor, se ha ampliado el contenido en un número enorme de páginas añadiéndolo directamente en el manual, la alumna hablaba del copiado a partir de las explicaciones del docente al considerar el libro muy finito. Estas ampliaciones se localizan en casi todos los espacios en blanco del manual, incluidos los que hay en la parte superior.

Otras anotaciones registradas son los esquemas que realiza la alumna, muchas veces muy pequeños, y los resúmenes que también se encuentran en el libro de texto. Sin duda estas ampliaciones van más allá de una mera comprensión de los contenidos, entrando en otras capacidades superiores (por parte de la alumna), siendo, a su vez, una buena fuente de información para comprender las modificaciones que el profesor realiza en los manuales. Por último la agenda, presente en 31 páginas, con anotaciones sobre la fecha de exámenes, si el contenido es o no importante, si continua en otra parte, etc., viene a ampliar el concepto de huella, incluyendo estas anotaciones de gestión.

II.2.3.3.2. Valoración del manual dentro y fuera del aula

Como se ha comentado anteriormente, no solamente es importante el manual, sino también los materiales proporcionados por el profesor y los elaborados por la alumna. Sus valoraciones, recogidas en las tablas 12 y 13 (manual y apuntes) y la explicación de las razones de ese uso, nos ayudan a comprender la huella y su vivencia. Es manifiesta la alta valoración que tiene el uso del “texto de autor” en el manual y en los apuntes para las funciones de aprendizaje y estudio. Los documentos, utilizados son valorados “bastante” por docente y discente, de acuerdo con las declaraciones de la alumna.

Los comentarios de texto son valorados de una manera diferente, pues mientras que para la alumna en el aula se utiliza mucho en el manual y los apuntes, para el estudio en casa ese uso es sustantivamente menor. Posiblemente una de las razones sea que en el aula se dedicaba un amplio tiempo a *“no solo limitarse a aprenderlos de memoria, sino a entender cómo hacer un buen comentario de texto por nosotros mismos”*, ya que los comentarios de texto: *“además de valorar el conocimiento del contenido valoraba también la fluidez y capacidad de expresión”*. Los mapas y ejes no tienen, en la valoración de la alumna, demasiada importancia en el aula y en casa, bien es cierto que estas dimensiones de la enseñanza de la Historia no están relacionadas directamente con el tiempo empleado, sino con la intencionalidad que se tenga cuando los contenidos son abordados para su estudio y comprensión. La actitud de la alumna en el aula es la de prestar atención para la comprensión y estudio de Historia de España, aunque ella misma nos lo aclara cuando comenta que le

gustaba y que el profesor la hacía atractiva. Por otra parte, la apariencia del manual nos la deja muy bien reflejada: colores, post-its, ampliaciones, flechas, etc. una información muy valiosa para poder analizar las huellas y su significado. También es interesante la información acerca de los apuntes, pues además de los registros de los esquemas, la velocidad con la que se dictaba nueva información llevaba consigo problemas de calidad y legibilidad de lo escrito, que luego se ponía en común. El trabajo realizado por esta alumna era valorado por los demás compañeros de clase. Las tablas 12 y 13 (manual y apuntes) y la descripción de la actividad en clase y en casa de la participante, recogen lo que se viene diciendo⁵⁴.

Tabla 12. Valoración que realiza la alumna del uso del libro en el aula y en casa.

Uso del libro en el aula (A) y en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)				A-C	
Mapas		C	A		
Ejes cronológicos			A-C		
Gráficos y estadísticas		A-C			
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)		A-C			
Actividades		A-C			
Páginas de Internet o WEB para visitar	A-C				
C.D.					
Comentarios de Texto			C		A
Otros (poner y valorar)					

Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

⁵⁴ 3043. Estaba atenta de todo lo que decía el profesor porque todo lo que escuchará en clase luego lo tenía ya avanzado a la hora de estudiar. Como la asignatura me gustaba no me costaba prestar atención y como además el profesor era muy gracioso no perdíamos detalle. Muchas veces nos hacía leer también para cerciorarse de que sabíamos por dónde íbamos, por eso seguíamos su explicación al pie de la letra.

Tenía el libro subrayado en dos colores normalmente: uno para los datos en general y otro para los nombres propios, para destacarlos. En algunos subrayé en tres colores: el tercero para destacar un acontecimiento importante, de esta forma cuando estudiaba me era más fácil de recordar. Muchas veces el profesor decía “ahora cogemos el subrayador de plata” para destacar algo que era muy importante, en ese caso yo hacía un doble subrayado. En el margen del libro tenía un montón de apuntes dictados por el profesor, tanto que incluso en algunas páginas cuesta trabajo entender lo que pone de lo pequeña que es la letra y cuando no me cabía algo ponía post-its o flechas, lo que lo hacía un poco liso para luego estudiarlo. El libro asignado por mi colegio era demasiado finito y el contenido era escaso, es por eso que el profesor estaba descontento y se dedicaba a dictar todo lo que según su parecer faltaba en el libro. En los apuntes tenía una libreta donde copiaba los esquemas que escribía en la pizarra el profesor y también todo lo que el profesor dictaba y no me cabía en el libro. Los esquemas los hacía siempre con colores para fijarme bien. Copiaba todo lo que el profesor dictaba y casi siempre le tenía que prestar mis apuntes a mis compañeros, porque dictaba muy deprisa y teníamos que poner luego los apuntes en común. Nos dictaba todos los días pues según el profesor el libro estaba muy incompleto. Hasta el punto que llegue a rellenar dos libretas en un año.

Tabla 13. Valoración del uso del material (apuntes) del docente, en el aula y en casa.

Uso del material en el aula (A) y en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)				A-C	
Mapas			A-C		
Ejes cronológicos			A-C		
Gráficos y estadísticas		A	C		
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	C	A			
Actividades	C	A			
Páginas de Internet o WEB para visitar	A-C				
C.D.	A-C				
Comentarios de Texto			C		A
Otros (poner y valorar)					

Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

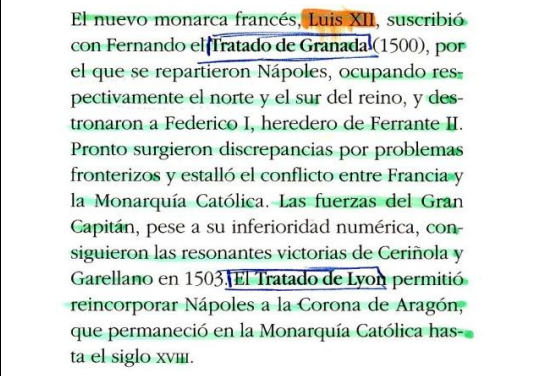
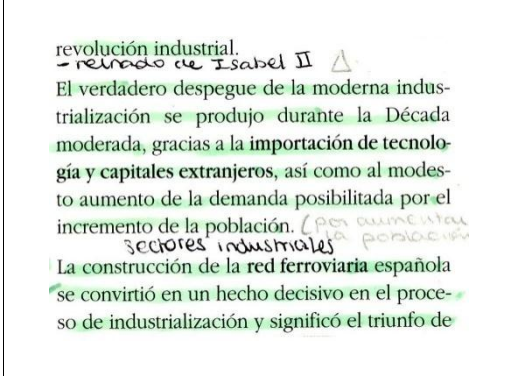
II.2.3.3.3. Estudio de la huella en los manuales y materiales: sentido y significado

Las evidencias que el manual recoge, son el resultado de las tareas que la alumna realiza en él, tareas que, en gran medida, son indicaciones del docente materializadas y ampliadas por ella. De acuerdo con la estructura general de análisis y la singularidad de esta participante, se abordan los siguientes apartados: la apariencia de la huella en el manual (una mirada general), el significado de las huellas (los materiales trabajados) y la construcción de una unidad (tema 10. Bases de la Restauración).

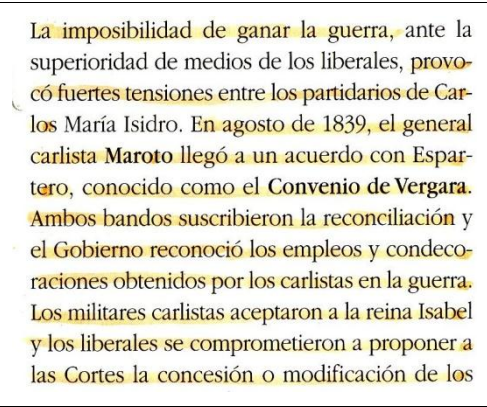
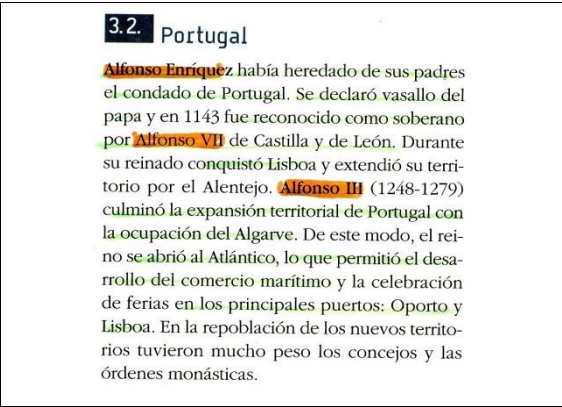
II.2.3.3.3.1. La apariencia de la huella: una mirada general al manual y la libreta

La apariencia que presenta el manual y la libreta son totalmente homogéneas, mostrando lo que la participante ya venía anunciando: dos colores *"uno para los datos en general y otro para los nombres propios, para destacarlos. En algunos subrayé en tres colores: el tercero para destacar un acontecimiento importante, de esta forma cuando estudiaba me era más fácil de recordar"*. Por otra parte, el lápiz es utilizado, en general, en los apuntes del profesor, esquemas y resúmenes y, en algunos casos, post-its, así lo explica la alumna: *"en el margen del libro tenía un montón de apuntes dictados por el profesor, tanto que incluso en algunas páginas cuesta trabajo entender lo que pone de lo pequeña que es la letra y cuando no me cabía algo ponía post-its"*. En su conjunto las páginas trabajadas presentan una sobresaturación de información, a la que la alumna hacía mención de ese problema a la hora de estudiar, pero que eran tan completos que se los solicitaban las compañeras. Igualmente, la libreta con papel milimetrado azul, contiene esquemas (copiados de lo que el docente proporcionaba para cada unidad y puestos en limpio), en bolígrafo azul con la líneas en subrayador verde, además de parte los resúmenes de cada unidad. A continuación profundizaremos en estas consideraciones.

En primer lugar, la gran regularidad en la huella. El subrayado predominante es verde claro, amarillo anaranjado y en algunas ocasiones el amarillo claro. Los destacados son en rosa y naranja oscuro (para los protagonistas, al principio y al final del manual) y en azul claro para los eventos significativos. Igualmente se destaca el lápiz o bolígrafo en el texto de autor para rodear términos o hechos que se consideran importantes. Por otra parte el bolígrafo es utilizado para cambiar términos del texto, o renombrar apartados (figuras 42 y 43).

	
Figura 42. Evidencias del instrumento de información. Enmarcado del evento y subrayado lineal en verde claro (p. 96). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 43. Evidencias del destacado de apartados en bolígrafo, subrayado verde claro (p. 177). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Puede decirse que, en general, este subrayado (lineal y de realce) no facilita excesivamente la comprensión del contenido y su estudio. En la mayoría de las situaciones se puede ver continuos párrafos subrayados sin destacar nada del contenido del texto del autor. Otras veces los espacios sin señalar crean vacío de contenido que dificulta la comprensión del mismo. Hay ocasiones, en cambio, en las que la intencionalidad del subrayado contribuye a su comprensión. En cuanto al destacado, cumple con lo expuesto por la alumna: de enfatizar los nombres de los protagonistas de la Historia. En cuanto a las pequeñas reestructuraciones del contenido, podemos señalar que, de acuerdo con el programa y los esquemas de los que disponemos, cumplen con esa finalidad que el docente le asigna.

	
Figura 44. Evidencias del subrayado en el texto del autor color amarillo anaranjado (p. 165). Como pude apreciarse hay un subrayado lineal continuo. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 45. Evidencias del instrumento de información. Subrayado lineal del texto en verde claro, subrayado destacado en naranja para los protagonistas (p. 60). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

En segundo lugar, destaca en todo el manual la utilización del lápiz como el útil empleado en casi todas las ampliaciones recogidas en el libro: simples palabras, esquemas, modificaciones de texto, resúmenes o flechas y signos para información. Destaca la buena grafía, como puede apreciarse en las figuras 46 y 48, pero de difícil lectura en otras (figura 47-derecha). Son abundantes los signos, flechas, citas a páginas o a la libreta para relacionar el contenido, cruzándose entre columnas de texto para continuar en otro espacio.

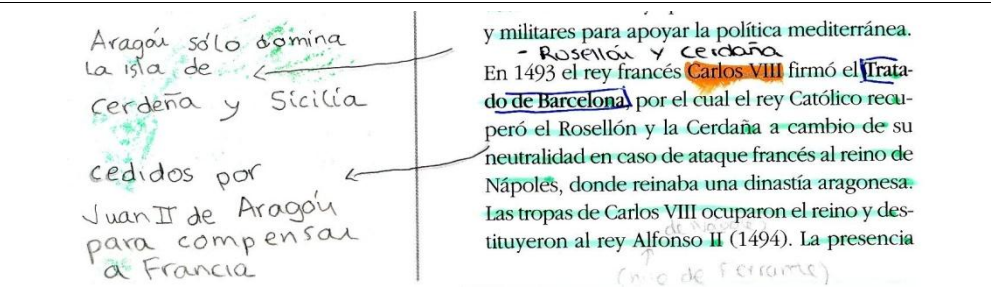


Figura 46. Evidencias del instrumento de información. Aprovechamiento de los espacios en blanco situados en la parte exterior de las páginas del manual. Texto de ampliación en lápiz (p. 96). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

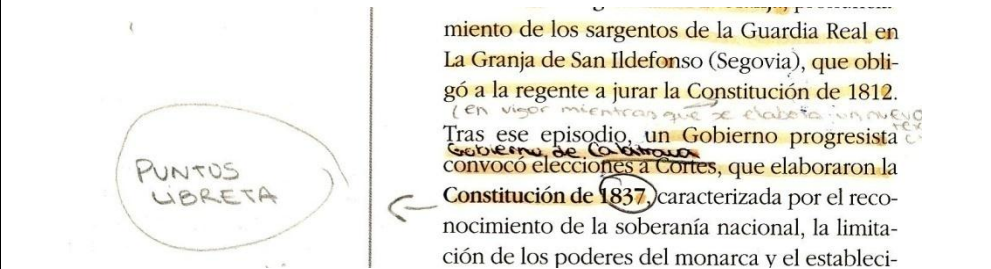


Figura 47. Evidencias de la relación de información entre contenidos del manual y los apuntes (p. 166). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

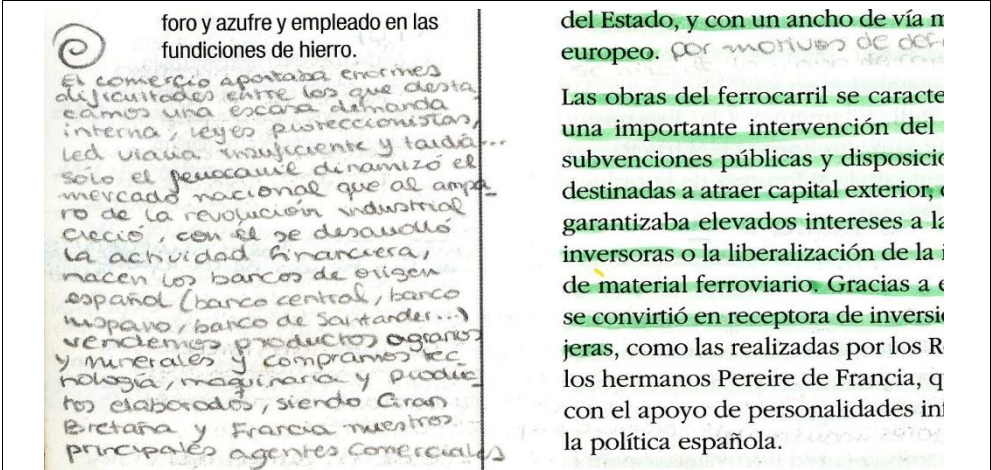
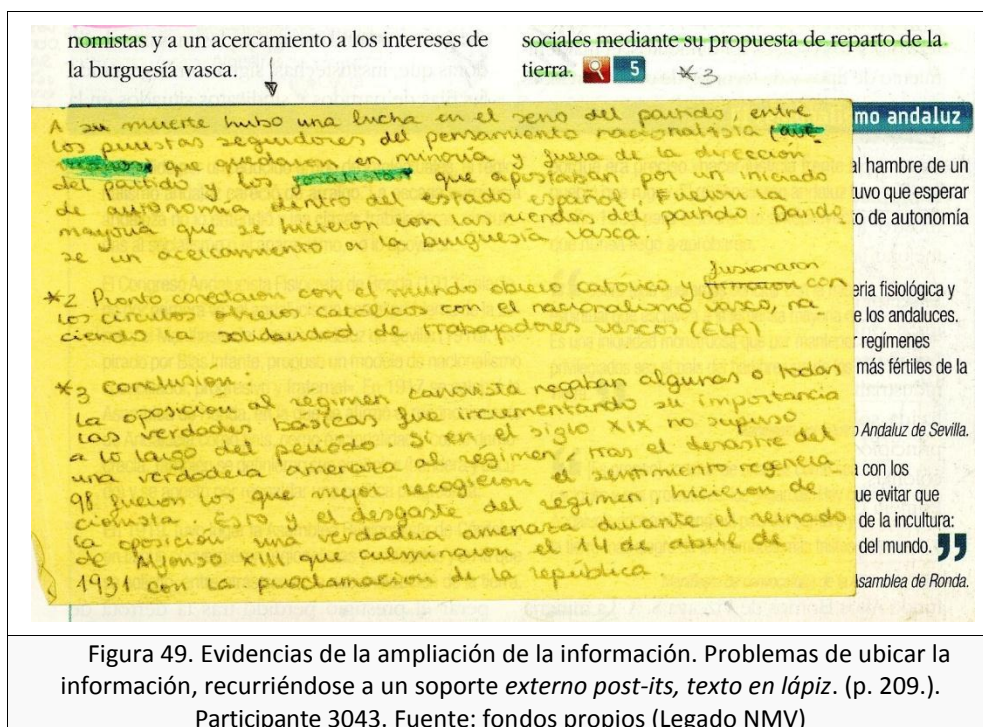


Figura 48. Evidencias de la ampliación de la información ocupando un espacio en blanco. (p. 178). Participante 3043 Fuente: fondos propios (Legado NMV)



II.2.3.3.3.2. El significado de las huellas: las modificaciones introducidas por los apuntes

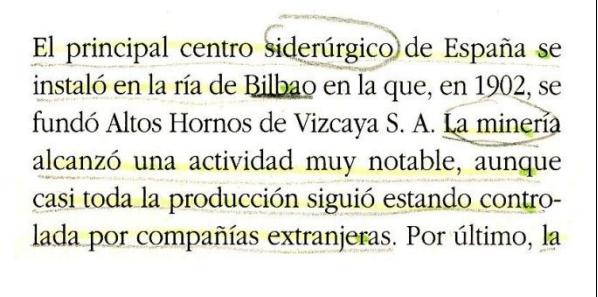
Las huellas son los testigos de las modificaciones que la discente realiza sobre los recursos proporcionados por el manual. En ese sentido, toma como referente el manual, pero en este caso introduce cambios personales en él. Tal y como hemos comentado es necesario recordar la programación que estudiamos (destacando el interés por hacer más sencillo el contenido), la metodología que seguía (mediante esquemas y exposiciones y lectura), la forma de ser del profesor (siempre alegre y entusiasmando) y su concepción de la enseñanza. Concretamente ya expusimos los recursos utilizados y la importancia del texto de autor, las ampliaciones y la ausencia de huellas en los esquemas del manual. Así pues, a continuación, se profundiza en el análisis de las evidencias: subrayados, destacados, pequeñas modificaciones de contenido, relaciones, definiciones, esquemas, resúmenes, etc.

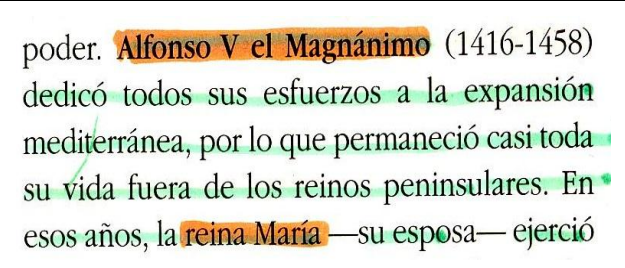
LOS SUBRAYADOS

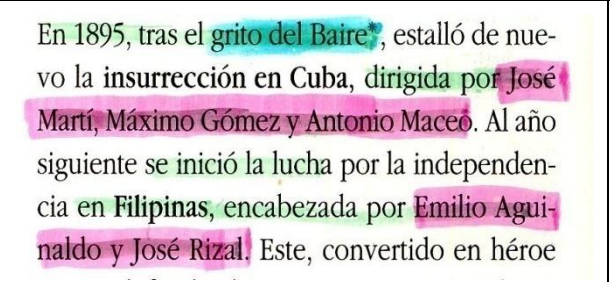
Estas huellas vienen a profundizar en la selección de recursos que el docente realiza del manual. Un primer nivel son las ya comentadas 161 páginas del texto de autor. Se pueden analizar varios niveles de utilización. El nivel más básico se encuentra en el subrayado lineal realizado en el texto de autor. Esta tarea no supone cambio en la información o, en todo caso, la exclusión de parte del contenido para simplificar su complejidad y favorecer la comprensión y retención del mismo. Encontramos dos tipos de subrayado lineal: a) el que no discrimina

nada del texto y b) el que selecciona parte de la información. El uso exclusivo de uno u otro es muy abundante pero no hay ninguna página que esté solamente con esta huella y sí combinado con otros tipos de tareas que iremos estudiando. En ese sentido, hay que recurrir a párrafos aislados para tener una imagen de ese tipo de evidencia, la figura 44 ejemplifica lo que se viene diciendo.

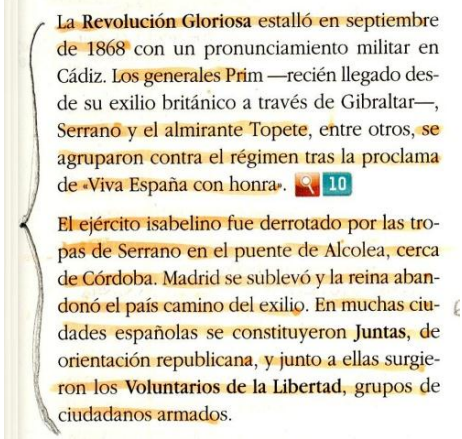
Un segundo nivel de estudio del manual lo constituye la tarea del *subrayado de realce*, que está vinculado con el texto del autor y ampliamente representado en todo el manual, en casi el 50% de las páginas. Este tipo de intervención en el manual supone la selección de determinadas informaciones que, como la alumna señala, están dirigidas a los personajes importantes y a algunos eventos que es necesario destacar. Sigue manteniéndose el texto del autor tal y como aparece en el manual, pero con otro nivel de interés sobre el conocimiento. Tiene dos variantes: a) el destacado de los personajes, normalmente en color naranja (diferente del que se utiliza para el resto de la información que ha sido considerada relevante) y, b) el de los eventos, que es enfatizado con bolígrafo (normalmente) recuadrando el término objeto del evento a destacar. Las figuras 50 y 51 los ejemplifican.

 El principal centro siderúrgico de España se instaló en la ría de Bilbao en la que, en 1902, se fundó Altos Hornos de Vizcaya S. A. La minería alcanzó una actividad muy notable, aunque casi toda la producción siguió estando controlada por compañías extranjeras. Por último, la	Evidencias del enmarcado en lápiz de eventos (muy pocos casos) y amarillo claro para el texto de autor. Texto de autor seleccionado. Puede leerse el destacado de "siderúrgico, Bilbao y minería" y su importancia a inicio del siglo XX. Participante 3043 p. 210. Fuente: fondos propios (Legado NMV).
Figura 50. Subrayado de realce (p. 210). Participante 3043. Fuente: fondos (Legado NMV)	

 poder. Alfonso V el Magnánimo (1416-1458) dedicó todos sus esfuerzos a la expansión mediterránea, por lo que permaneció casi toda su vida fuera de los reinos peninsulares. En esos años, la reina María —su esposa— ejerció	Evidencias del subrayado de realce de personajes, color naranja sobre subrayado lineal verde. Texto de autor completo. Puede leerse el destacado de "Alfonso V el Magnánimo y reina María", las características de su reinado y el papel de la reina María.
Figura 51. Subrayado de realce (p.74). Participante 3043. Fuente: fondos legado (NMV)	

 En 1895, tras el grito del Baire*, estalló de nuevo la insurrección en Cuba, dirigida por José Martí, Máximo Gómez y Antonio Maceo. Al año siguiente se inició la lucha por la independencia en Filipinas, encabezada por Emilio Aguinaldo y José Rizal. Este, convertido en héroe	Evidencias del subrayado en azul de eventos, rosa para personajes y verde para el texto de autor. Texto de autor seleccionado. Puede leerse el destacado de "grito de Baire y los personajes de José Martín, Máximo Gómez, Antonio Maceo, Emilio Aguinaldo y José Rizal" y su vinculación con la independencia de Cuba y Filipinas.
Figura 52. Subrayado de realce (p.196). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	

El tercer nivel de elaboración lo constituye el *subrayado lateral*, también vinculado con el texto del autor y prácticamente ausente en el manual. Solamente hay evidencias en tres páginas. Este tipo de intervención en el manual sigue manteniendo el texto de autor e indicando párrafos que por su significado se consideran de lectura completa. Recogemos un ejemplo del mismo para la constancia de su significado.

 La Revolución Gloriosa estalló en septiembre de 1868 con un pronunciamiento militar en Cádiz. Los generales Prim —recién llegado desde su exilio británico a través de Gibraltar—, Serrano y el almirante Topete, entre otros, se agruparon contra el régimen tras la proclama de «Viva España con honra». El ejército isabelino fue derrotado por las tropas de Serrano en el puente de Alcolea, cerca de Córdoba. Madrid se sublevó y la reina abandonó el país camino del exilio. En muchas ciudades españolas se constituyeron Juntas, de orientación republicana, y junto a ellas surgieron los Voluntarios de la Libertad, grupos de ciudadanos armados.	Evidencias del subrayado lateral en lápiz. Texto de autor casi completo en amarillo crema. El sentido de la llave lateral es destacar el significado total del texto: implicados consecuencias y cambios que supuso en la política española.
Figura 53. Subrayado lineal (p. 171). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	

LAS AMPLIACIONES DEL TEXTO POR EL PROFESOR Y ALUMNA

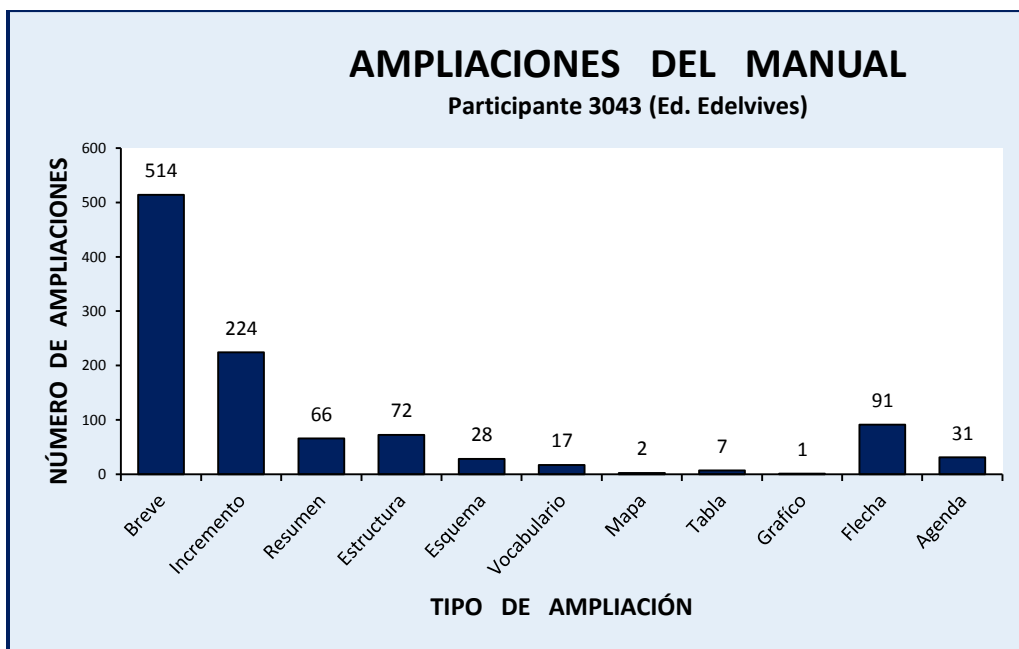
El trabajo que mayor importancia tiene en esta participante es la labor realizada, siguiendo las instrucciones del docente, en las modificaciones del contenido del manual. Estos cambios podrían tener alguna relación con el subrayado estructural, pero, como en su momento expusimos, el contexto y la intencionalidad van más allá de ese tipo y se vincula con las propias concepciones del docente, con la elaboración (o reelaboración) de los materiales para hacer más cercana la complejidad del contenido y con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Vamos a distinguir distintos niveles de elaboración que iremos ejemplificando y que, en un momento dado, habría que comprenderlos con las anotaciones que se disponen en la libreta de la alumna. Es difícil hacer una lectura interpretativa de estas ampliaciones por la complejidad y abundancia de las mismas (figura 59), sin embargo si es preciso adentrarse en el sentido de estas huellas y dar una respuesta, con todas las precauciones que sean necesarias realizar, a esta labor que por su número (1055) o por su alcance tienen. La gráfica 8 va a resumirlas de acuerdo con la interpretación que realizamos.

Como se ha comentado es preciso distinguir el alcance que puede tener este trabajo, sin duda cotidiano y ese es ya un valor para estas evidencias. La complejidad de la información lleva a utilizar normalmente *flechas* (91 registradas) para vincular los cambios con los contenidos de autor del manual, encontrándonos pues con un tipo de signo que cumple (a veces

complicadamente pues se cruzan), una determinada misión en las ampliaciones. Otra referencia es la de vincular esa información con el lugar donde se encuentra, importancia, etc. es lo que hemos denominado *agenda* (31 registradas) y que, sin duda, sirve a la alumna a la hora de estudiar esta materia. También podemos encontrar un grupo de evidencias que, por su ubicación en las páginas de manual, no ofrecen duda de su intencionalidad y que está relacionado con los *mapas, tablas o gráficos* (10 evidencias registradas).

El problema principal reside en las restantes huellas que aparecen en las páginas y que, evidentemente, no se pueden desvincular del texto del autor y de los subrayados realizados ya analizados. Establecer una gradación no ofrece muchas dificultades, pero otra cosa es la interpretación que hay que realizar cuando se analizan en el manual. Así pues, con las debidas consideraciones, se han establecido la siguiente tipificación de estas ampliaciones: breves aportaciones (514 registradas), vocabulario (17), incrementos de la información (224), mapas, tablas o gráficos (10), resúmenes (66), estructura (72), esquemas (28) y agenda (31).

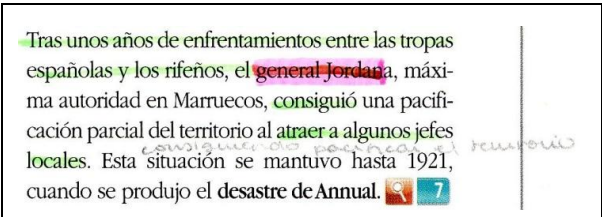
La gráfica 8 recoge esta información y nos aproxima a la idea del trabajo que se realiza en el aula habitualmente. Tal y como hemos señalado hay que interpretar estos datos con prudencia, pero su existencia está presente en las huellas dejadas en el libro de texto por la alumna y son un exponente del trabajo diario que se realizaba. Como también se ha comentado forman un todo con los subrayados realizados y con los esquemas de la libreta. En las páginas siguientes vamos a profundizar en estas ampliaciones ofreciendo las ejemplificaciones de cada una de ellas, entendidas como una categoría de trabajo independiente, dejando para el siguiente apartado la interpretación de un tema en su conjunto.



Gráfica 8. Huellas dejadas en las ampliaciones del manual Edelvives. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

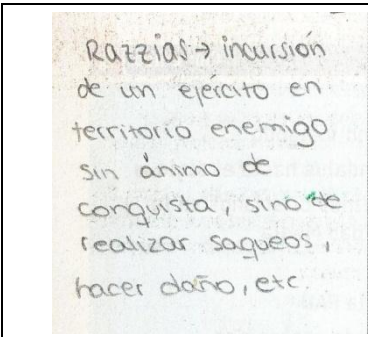
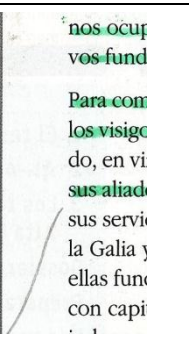
LAS AMPLIACIONES BREVES DEL CONTENIDO

Como ya hemos comentado, las ampliaciones breves, son muy abundantes (514) y tienen el sentido de hacer comprensible el contenido del texto. Su extensión es corta y perfila el significado que tiene el texto de autor. Sería difícil conocer el alcance que pueden tener si las aislamos del subrayado que se ha estudiado. Así lo ejemplificamos en las figura 58, con el comentario de la razón de su ampliación. Como puede apreciarse el subrayado destaca la selección realizada del contenido y las pequeñas ampliaciones introducen alguna matización que le da el sentido que el autor quiere que se destaque.

	Modificaciones breves. Sobre el texto de autor, con subrayado lineal y de realce, centrado en la Guerra de Marruecos. Señala, que tras los enfrentamientos anteriores, el general Jordana consiguió atraer a algunos jefes locales “consiguiendo pacificar el territorio
Figura 54. Ampliación breve del contenido (p. 211). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	

LAS AMPLIACIONES DE TÉRMINOS (Glosario)

Otro tipo de ampliación son los términos (conceptos) que se han juzgado relevantes para comprender algunos de los hechos o eventos que se estudian. Suelen ubicarse en el espacio del manual destina al glosario (parte superior externa en blanco), pero puede ocupar otros espacios y vincularse, o no, directamente al texto. En total son 17 los términos ampliados y vienen a cumplimentar las informaciones proporcionadas en el glosario. Se pueden encontrar en cualquiera de los periodos estudiados por lo que se presenta una breve ejemplificación de estos.

		Inclusión de un nuevo contenido, restringido a un concepto breve. En este caso el de Razzias: incursión de un ejército en territorio enemigo sin ánimo de conquista, sino de realizar saqueos, hacer daño, etc. Tuvo enorme importancia en la Edad Media y sus efectos sobre el enemigo fueron importantes.
Figura 55. Ampliación del contenido a Términos o conceptos. (p. 34). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)		

LOS RESÚMENES Y LAS INTRODUCCIONES

La importancia de estas huellas son las síntesis, las valoraciones o las presentaciones que realizan del tema o del periodo histórico que están

estudiando. Se ubican preferentemente en la parte superior de la página, en menor medida en la inferior y algunas veces en el lateral. Están relacionadas con la estructura que las PAU presentan (Introducción, desarrollo y conclusiones). Hay aclaraciones que por su extensión, e incluso su contenido, se podrían tener dudas razonadas y pasar a la categoría de inclusión de nuevos contenidos, pero se ha mantenido la intencionalidad predominante de la categoría para su categorización. En total supone un número considerable, 66 registros estimados, y una labor diaria muy continuada.

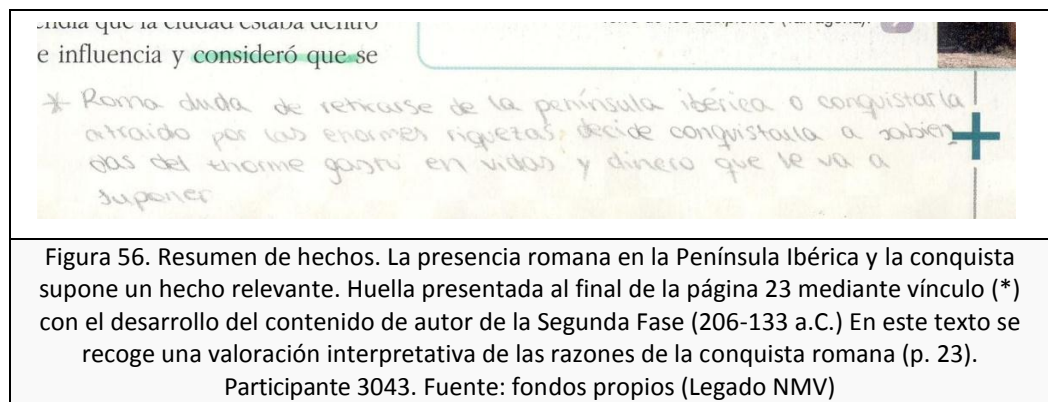


Figura 56. Resumen de hechos. La presencia romana en la Península Ibérica y la conquista supone un hecho relevante. Huella presentada al final de la página 23 mediante vínculo (*) con el desarrollo del contenido de autor de la Segunda Fase (206-133 a.C.) En este texto se recoge una valoración interpretativa de las razones de la conquista romana (p. 23). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

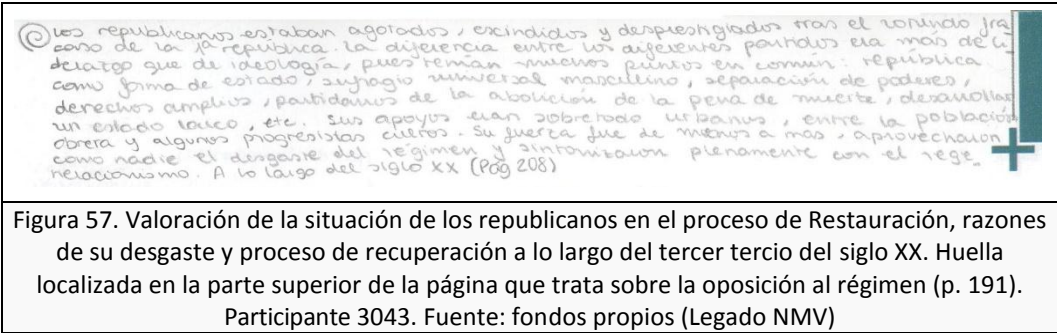


Figura 57. Valoración de la situación de los republicanos en el proceso de Restauración, razones de su desgaste y proceso de recuperación a lo largo del tercer tercio del siglo XX. Huella localizada en la parte superior de la página que trata sobre la oposición al régimen (p. 191). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

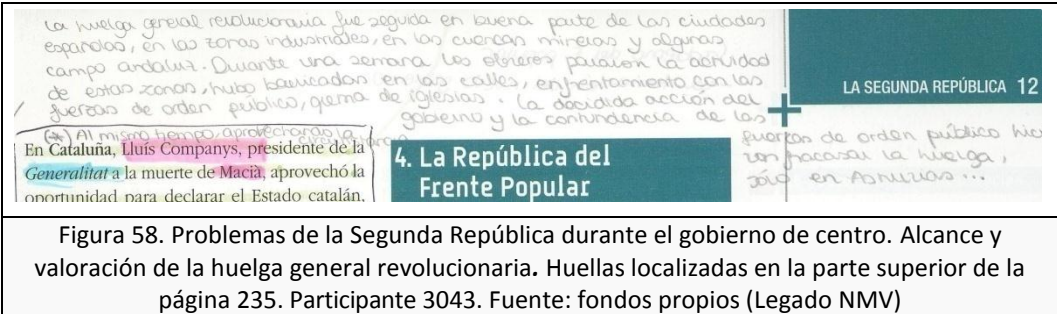


Figura 58. Problemas de la Segunda República durante el gobierno de centro. Alcance y valoración de la huelga general revolucionaria. Huellas localizadas en la parte superior de la página 235. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LOS INCREMENTOS DE INFORMACIÓN

En ocasiones, la redacción de la información del manual es objeto de modificación de una mayor profundidad que la de un simple cambio de término. El alcance que tienen este tipo de ampliaciones indica una perspectiva del docente que el manual no recoge (o no lo hace de acuerdo con lo que él considera adecuado y relevante de conocer), las más de doscientas ampliaciones nos indica la importancia que tienen y la preparación de cada una de ellas.

Unas veces consiste en la ampliación de un párrafo al texto que se está trabajando (dentro de la política de los Reyes Católicos, cómo las nuevas instituciones van sustituyendo las antiguas por quedarse vacías, aportando también la idea de que “nace una monarquía Federal”, p. 92). Otras veces supone el cambio de un contenido completo, (figura 59), como es el caso del proceso de elaboración de la Constitución de 1812 y para ello ocupa un espacio en blanco precisamente junto a la imagen del José I. La ubicación en dos espacios diferentes y la referencia a la muy ampliada información sobre las características de la Constitución, hacen complicada su lectura.

La invasión de Andalucía por el ejército francés obligó a la Junta a retirarse a Cádiz. Allí se disolvió en enero de 1810 dando paso a un Consejo de Regencia que dispuso la reunión de Cortes en una sola cámara y no por estamentos. (2*)

ARMISTO, J., y OTROS: «Manifiesto de la Junta Suprema de Sevilla», *Historia de España, Comentario de Textos históricos*, Port Royal, Granada, 1997.

(*) la primera decisión que se planteó el consejo de regencia fue realizar o no la convocatoria a cortes que había hecho la junta suprema central teniendo en cuenta que los franceses ocupan toda España y no la iban a permitir como tampoco permitieron llegar a los representantes. Decidió llevarla a cabo.

Después la segunda cuestión que se planteó fue la petición de algunos diputados que no querían que se realizase una convocatoria tradicional (por estamentos como hay 2 estamentos privilegiados y el voto es por estamentos la posibilidad de reformas son mínimas) sino que se hiciera una convocatoria moderna (los representantes del pueblo lo son de forma territorial con voto personal) donde la posibilidad de reforma es real.

Que saliera elegida esta fórmula es el resultado del triunfo del liberalismo.



José I. La Junta Central no aceptó nunca al hermano de Napoleón como rey.

Actividades

Figura 59. Aclaraciones del contenido ampliándolo. Sobre el texto de autor con subrayado lineal y zonas en blanco. Contenido centrado en los procesos de elaboración de la Constitución de 1812. El texto sobre los problemas de reunión por la invasión del ejército francés se solucionan reuniéndose en Cádiz dando paso al Consejo de Regencia que perfila que **“está formado por tres personas”**. Ante la imposibilidad de recoger todas las ampliaciones se vuelve a recurrir a los espacios en blanco del manual, señalizados mediante asterisco. Concretamente amplía la información es dos problemas a resolver: uno sobre la posibilidad de realizar la convocatoria y otro de calado al abordar la representatividad de los diputados, concretamente se expone: **“la primera decisión que se planteó el consejo de Regencia fue realizar o no la convocatoria a cortes que había hecho la Junta Suprema Central, teniendo en cuenta que los franceses ocupaban toda España y no lo iban a permitir como tampoco permitieron llegar a los representantes. Decidió llevarla a cabo. La segunda cuestión que se planteó fue la petición de algunos diputados que no querían que se realizase una convocatoria tradicional (por estamentos, como hay 2 estamentos privilegiados y el voto era por estamentos la posibilidad de reformas son mínimas), sino que se hiciera una convocatoria moderna (los representantes del pueblo lo son de forma territorial con voto personal) donde la posibilidad de reforma es real. Que saliera elegida esta fórmula es el resultado del triunfo del liberalismo”** (p. 150). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

En ocasiones el proceso es aún más complicado. Las modificaciones son más amplias y precisan de diversos espacios laterales que dificultan la lectura del cambio que se desea llevar a cabo, pues utiliza el manual y espacios diferentes a

él como es la libreta (figura 60). En el caso de los estatutos regionales ocurre lo siguiente: precisan de una introducción que resuma el problema y siga las normas de las PAU. Queda recogido en la parte superior derecha de la página 231 (en la figura 60 se puede ver debajo en la parte superior, debajo de LA SEGUNDA REPÚBLICA 12, que además enlaza con la siguiente información (2x1 libreta), sigue en la página 10 de la libreta con una ampliación que la alumna escribe sobre el significado de autonomía. En la figura 60 está situada en la parte superior, papel cuadriculado, y termina con los Estatuto Regionales centrados en Cataluña. El texto de autor es seleccionado con subrayado lineal y modificado con texto en lápiz. Recogido en la parte inferior izquierda de la figura 60.

LA SEGUNDA REPÚBLICA 12

Ref. autonomía - Punto de partida

La España de los reyes católicos y los Austrias era casi federal, con la llegada de los borbones se inicia la política centralista (Felipe V decretó de nueva planta) con el triunfo del liberalismo se consagra el estado unitario y centralista, en el siglo XIX los nacionalismos prenden en España gobernado en Cataluña y P. Vasco

- leyes de autonomía (2x1) libreta

- Autonomías (2x1)

El tercer debate más importante fue en materia autonómica. Suponía dar un giro a la política centralista surgida de la constitución de 1812 y reanuda la descentralización política-administrativa de la España republicana. A favor estaban los partidos regeneracionistas, la Izquierda y socialista. En contra la derecha y sectores sociales como el ejército.

Ahora vino la oportunidad de vincular a los regeneracionistas a la república y se aprobaban los derechos de autonomía, teniendo que cumplir 3 condiciones:

- presentación de un estatuto de autonomía
- Tiene que ser aprobado por la mayoría de los municipios y ciudadanos de todas las provincias afectadas
- Ser aprobado por el parlamento español

Los estatutos regionales

La Constitución abrió un cauce legal a los anhelos autonomistas catalanes y de otras regiones españolas. En Cataluña, la Generalitat redactó un proyecto de estatuto que, plebiscitado y aprobado en agosto de 1931, se presentó al Gobierno para su discusión en las Cortes. La aprobación de su articulado fue lenta y contó con grandes resistencias. Al defenderlo, Azaña vinculó a Cataluña con la República dentro de una nueva concepción de España. Su aprobación se vio impulsada finalmente en septiembre de 1932, tras el fracasado golpe de Estado de agosto del mismo año.

El Estatuto de Autonomía dotaba a Cataluña de una Generalitat, integrada por un Parlamento, un

Azaña: La negada de la derecha al poder paralizó su debate en las Cortes.

La reforma a

Tierras expropiables

- Ofrecidas voluntariamente.
- Compradas con fines especulativos.
- Pertenecientes a un propietario que superara un máximo de superficie (variable según el tipo de tierras).
- Sin cultivar o mal explotadas.
- Permanentemente arrendadas.
- Con extensión superior a determinadas ha (variable en secano o regadío).
- Situadas a menos de 1 500 m de los pueblos.

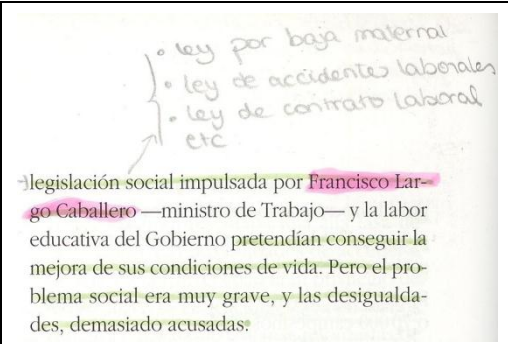
Figura 60. Aclaraciones del contenido incrementándolo. Sobre el texto de autor con subrayado lineal y ocupación de zonas en blanco y libreta, reestructurando la información.

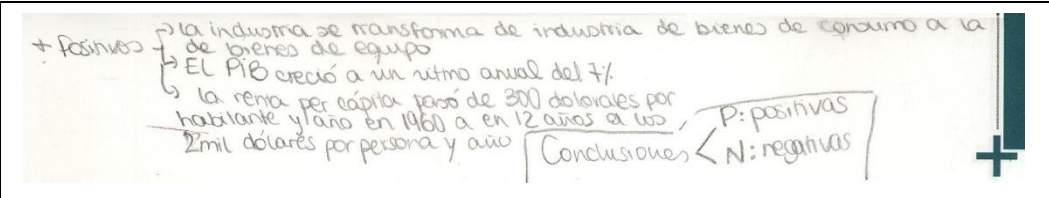
Contenido centrado en los estatutos regionales de 1931. Parte de una reflexión (en lápiz) en la que señala las concepciones de España desde los Reyes Católicos, pasando por Felipe V y el Siglo XIX. Al final hace una referencia a la libreta, cuya información reproducimos en bolígrafo, que trata de los problemas para cambiar la concepción autonómica y los requisitos para hacerlo. Por último el texto de autor que reproducimos, destacando en negrita el texto añadido a lápiz y suprimiendo el no subrayado: "La constitución abrió un cauce legal a los anhelos autonomistas. En Cataluña, La Generalitat (**provisional**) redactó un proyecto de estatuto (**sacado de la vieja mancomunidad**) plebiscitado y aprobado en agosto de 1931, (**fue a votar casi el 68% de la población y el 98% de los que votaron, votaron SI, con mayoría absoluta en las 4 provincias por la mayoría de los municipios**), se presentó al gobierno para su discusión en las Cortes. La aprobación de su articulado fue lenta y contó con grandes resistencias. Azaña vinculó a Cataluña con la República. Su aprobación se vio impulsada finalmente en septiembre tras el fracasado golpe de Estado de agosto del mismo año" p. 231 libro y p. 10 libreta de la alumna. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LOS ESQUEMAS EN EL MANUAL

Los esquemas están ampliamente mencionados en los procesos de enseñanza. Quisiéramos, en esta ocasión, centrarnos más en los pequeños guiones que se encuentran en el manual, que en los esquemas a los que se hacen mención en el inicio de cada tema (material que se recoge en la libreta), por el significado y alcance que estos últimos tienen y que se abordarán en el apartado siguiente.

La ubicación de estos pequeños esquemas está en los laterales de las páginas del manual, o en cualquier espacio en blanco. Adoptan la forma clásica de puntos y llaves, aunque también se puede tratar de breves frases que esquematizan la información. No están analizados los esquemas que hay al final de cada tema en el libro de Historia de España, ni tampoco en las tablas (que adoptan la forma de cronología). Así pues, nos centraremos en las elaboraciones personales, o sugeridas por el docente, que se encuentran en casi todo el manual, contabilizando 28 registros.

	
Figura 61. Esquema que completa la información de los cambios sociales en los inicios de la Segunda República no contenidos en el texto de autor. Realizados en la parte superior de la p. 232. Participante 3043. Fuente: fondos (Legado NMV)	Figura 62. Oposición a Primo de Rivera. Síntesis de los contenidos extraídos del texto de autor. Espacio en blanco en el margen exterior de la p. a 216. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)


Figura 63. Síntesis de las conclusiones del Desarrollismo (1959-1973). Las conclusiones positivas están en la parte superior de la página 269, las negativas en la inferior de la página por falta de espacio (no recogidas en esta figura). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LOS CAMBIOS DE EPÍGRAFES O ESTRUCTURA

La modificación de la estructura de los apartados o de las características de los contenidos es muy abundante. Hay recogidos en 72 registros. Son cambios que suelen reducirse a reenumeraciones de las características de la información, ampliaciones de apartados e incluso a cambios de mayor alcance en el desarrollo del manual. Estas huellas están ligadas a los esquemas recogidos en la libreta.

Son importantes porque indican la actividad del docente a la hora de revisar los recursos proporcionados por el manual. Los cambios en la estructura de la información implican tareas de diseño donde la perspectiva del docente se ve reflejada en esos cambios y en las evidencias que quedan en el manual y en la libreta del alumno. Analizaremos algunas evidencias del cambio que significan las modificaciones realizadas. Una de ellas mantiene la estructura del manual, pero modifica el sentido y la denominación que el autor del texto había realizado. Otra es más específica y afecta solamente a uno de los epígrafes renombrándolo o introduciendo un descriptor nuevo. La última divide en dos la información de un tema, de acuerdo con el programa docente incluyéndolo en otro diferente al texto. En su conjunto dan una visión general de los cambios producidos y su alcance, pero será cuando se analice un tema en el apartado siguiente (II.3.4.3.3) cuando se aprecie la importancia que tienen.

Características.
El Paleolítico

(los grupos vivían en bandas (no más de 50p))

En la península Ibérica, **el Paleolítico se prolongó hasta el 8000 a. C.** En esta etapa, los grupos humanos **se dedicaban a la caza y a la recolección** y, por tanto, **practicaban el nomadismo territorial**. Durante las glaciaciones se refugiaban en cuevas y abrigos montañosos y en los periodos interglaciares vivían en campamentos al aire libre. Dentro del Paleolítico se diferencian tres etapas:

Etapas: De 1800.000 había 100.000

- **Paleolítico inferior**, que **abarcó más de un millón de años** y en el que **aparecieron los primeros pobladores humanos**. De este periodo se han encontrado restos de dos grupos de

Figura 64. Modificaciones en la estructura. Dentro de la Prehistoria establece el apartado de: *Generalidades, del paleolítico* y, dentro de *él las características y las etapas*". Para el desarrollo del apartado, utiliza parte de la información del autor del texto en los dos primeros puntos, mientras que para las etapas hay una mención a los apuntes (señalado con la letra "A" en las páginas siguientes no recogidas aquí). Participante 3043. p. 14. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

1.3. Economía, sociedad y cultura

Economía

Los visigodos practicaron una **economía rural**, en la que la tierra era la base de la

Sociedad

Los visigodos establecidos en la Península representaron menos del 2% de la población. La mayoría se asentó en las zonas agrícolas del

Arte y cultura.

El arte y la cultura visigoda fueron principalmente **eclesiásticas**. Se fundaron escuelas epis-

Figura 65. Modificaciones en la estructura. Se mantiene el apartado como tal, pero distingue en él la siguiente información: *Economía, Sociedad y Arte y Cultura* (p. 35) Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

En cuanto a la arquitectura califal, la obra cumbre fue la mezquita aljama de Córdoba.  16

OTRO TEMA

3. Los reinos cristianos en la Alta Edad Media

3.1. El núcleo astur-leonés

Origen.

Según algunas fuentes en el año 718 y según otras en 722, se produjo en las montañas asturianas la batalla de Covadonga. Fue un peque-

Figura 66. Modificaciones en la estructura. Cambio de la estructura del epígrafe al constituirlo en el programa del profesor en “OTRO TEMA” (p. 43). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LAS HUELLAS EN LOS MAPAS, TABLAS Y GRÁFICOS

La utilización de estos tres recursos ha sido muy baja, 10 evidencias, 7 en tablas de información. La huellas en las tablas, por su contenido y por su número, si indican una mayor atención en las actividades del manual realizadas por la alumna. La clarificación de algunas de las tipologías y su ampliación a otros hechos políticos así lo muestran, (bienio progresista al hablar de la Unión Liberal, etc.), como ejemplificamos más abajo (figura 67).

Las elecciones a Cortes constituyentes  3 | Documento

TOTAL VOTOS 4 385 115 (70,14%)

176 856 votos
87 escaños

657 872 votos
41 escaños

2 881 056 votos
279 escaños

1 165 692 votos
119 escaños

Las elecciones del 28 de junio de 1931 se celebraron de acuerdo con una nueva Ley electoral, aprobada por el Gobierno provisional, que introducía un sistema en el que se favorecía a las candidaturas más votadas. De acuerdo con dicha norma, el censo electoral estaba formado por todos los varones mayores de 23 años.

Resultados electorales de 1931.

Actividades

1. ¿Qué novedades aportó la Ley electoral aprobada por el Gobierno provisional? ¿Qué tendencia política obtuvo la mayoría en las elecciones de 1931?

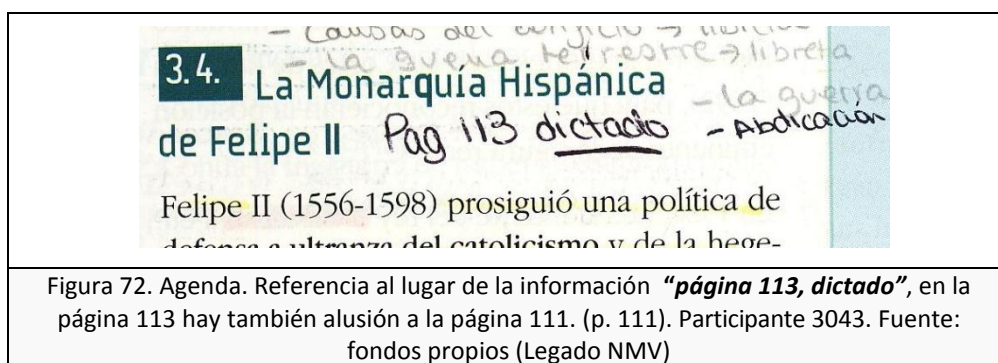
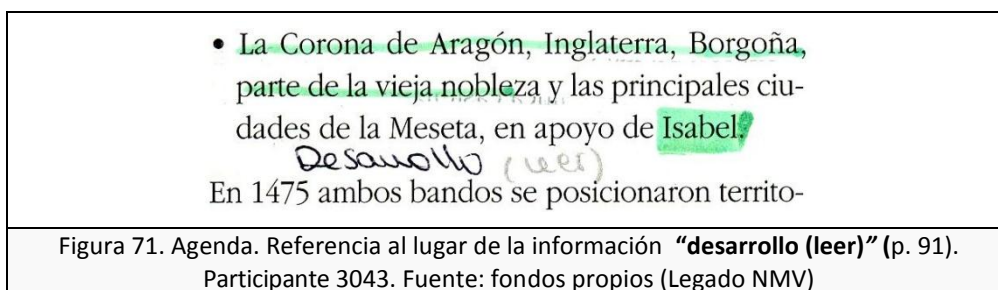
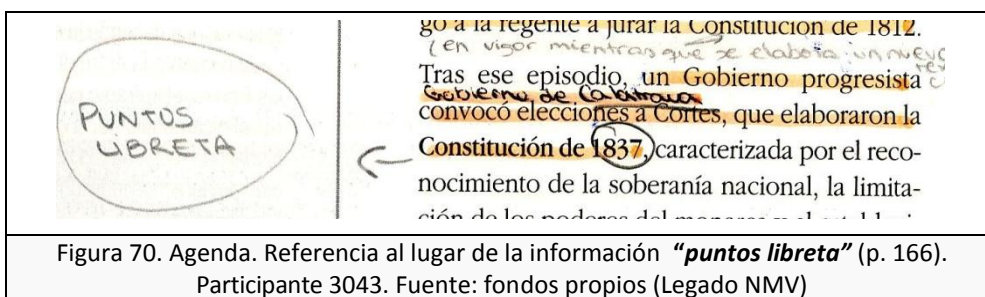
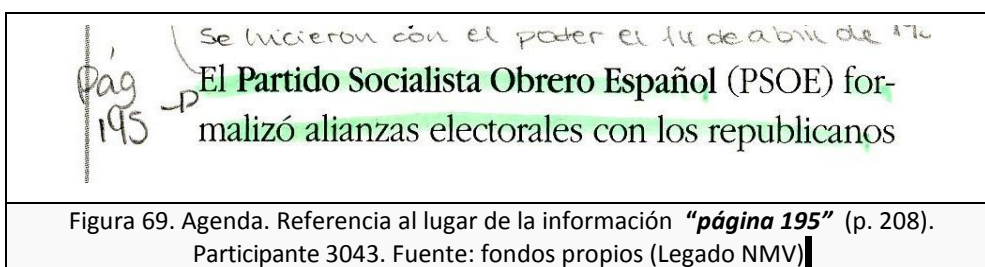
Figura 67. Huella en gráficos. Solamente hay un caso de huellas en este recurso. Se trata de los resultados de las elecciones a Cortes Constituyentes de 1931 (p. 227). Concreta los partidos votados. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Los partidos políticos (1833-1868)				
ESQUEMA PRECIOSO A ESTUDIAR				
DENOMINACIÓN	FECHA DE CREACIÓN	PRINCIPIOS POLÍTICOS	PRINCIPALES LÍDERES	BASES SOCIALES
<i>Liberales</i> Moderado	<i>uso doceañistas del nombre.</i> Regencia de María Cristina.	Liberalismo doctrinario: régimen constitucional con poder ejecutivo fuerte. Sus postulados teóricos se encuentran en la Constitución de 1845.	Martínez de la Rosa, Narváez, Bravo Murillo.	Aristocracia y alta burguesía terrateniente, industrial y financiera. <i>(oligarquía)</i>
<i>(liberales)</i> Progresista	Recibió este nombre en las Cortes de 1837.	Defensa de las libertades políticas burguesas, de la soberanía nacional, sufragio censitario amplio y autonomía económica.	Espartero, Prim, Mendizábal, Argüelles, Sagasta.	Heterogéneas: burgueses, industriales, comerciantes, pequeños propietarios, artesanos.
Unión Liberal	<i>(bien progresista)</i> En 1854, como coalición electoral, inspirada por el Manifiesto de Manzanares; reorganizado en 1858 como partido liberal de centro.	Centristas de compromiso caracterizados por su pragmatismo: soberanía nacional, monarquía constitucional y responsabilidad ministerial.	O'Donnell, Serrano.	Diversas: artesanos, clases medias urbanas e incluso nobles y burgueses de las finanzas e industriales.
Demócrata	1848, en relación con las revoluciones europeas.	Sufragio universal masculino y defensa de algunos derechos sociales. Fue un partido republicano.	Nicolás María Rivero, José Orense, Estanislao Figueras.	Burguesía media, intelectuales y estudiantes.
<i>Carlistas</i>	<i>desde la monarquía absolutista</i>	<i>defensa del antiguo régimen</i>	<i>"Carlos V"</i>	<i>absolutistas</i> <i>españoles</i> <i>carlistas</i> <i>Caricatura política</i>

Figura 68. Evidencias dejadas en las tablas. La alumna empieza señalando la importancia para el proceso de aprendizaje **“ESQUEMA PRECIOSO A ESTUDIAR”** indicando pues el alcance que tiene en la tarea de aprendizaje. Todos los partidos tienen modificaciones en su contenido aunque algunas modificaciones (liberales para los moderados y progresistas) puedan ser objeto de discrepancia. Igualmente incluyen a los Carlistas definiendo sus características al igual que los anteriores (p.169). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LA AGENDA

Los subrayados y la selección del contenido, las ampliaciones o los cambios de estructura, la información recogida en la libreta, etc., necesitan establecer vínculos entre sí que permitan su comprensión y estudio. Precisamente hay una serie de evidencias que recogen ese quehacer diario de la alumna en el libro de Historia de España. La necesidad de conocer si la información que está recogiendo continúa en otra página, se encuentra en el manual o en la libreta. Hemos distinguido, en los 31 registros, aquellos relacionados (entre distintas páginas del manual) con la libreta o con indicaciones de estudio. No hemos encontrado en el manual evidencias que se relacionen con los exámenes, fechas de evaluación u otro tipo de evento de esa naturaleza. Las imágenes 69, 70, 71 y 72 recogen este uso referido a: la página del manual donde se encuentra, a la libreta, a que el desarrollo es suficiente con “leerlo” o a que esa información será dictada.



II.2.3.3.3. La construcción de un tema. “Las Bases de la Restauración”

Hemos analizado hasta ahora las regularidades que las huellas tienen en el manual en su conjunto. Vamos a continuar con el análisis de uno de los temas, Bases de la Restauración, reconstruyendo e interpretando todo el proceso llevado a cabo.

El análisis e interpretación recoge la construcción de cada uno de los apartados, siendo conscientes de que es un trabajo muy amplio. Esta decisión permite mostrar la rutina diaria, el esfuerzo por ir construyendo el tema y los

problemas que el material tiene para su estudio. Puede seguirse una lectura más abreviada a través de los siguientes epígrafes: los guiones de trabajo, el pensamiento de Cánovas, la constitución de 1876 y el papel del ejército.

Cada tema se iniciaba con un esquema copiado. Luego se seguía el libro, pero si había algunos contenidos que el profesor consideraba que debían mejorarse los alumnos los cambiaban. Partiendo del esquema del tema, analizaremos cada uno de los apartados señalados: Introducción, Bases del sistema canovista, Etapas del sistema y conclusiones. El manual, la libreta y las valoraciones realizadas por la alumna serán los referentes básicos para el estudio de esta unidad.

LOS GUIONES DE TRABAJO

El inicio del tema con el guión es la base de todo el proceso. La figura 73 recoge el guión copiado de aquél que el profesor realizó en la pizarra, que la alumna lo depurará en el trabajo realizado en la libreta y que tiene que ver con el esquema correspondiente del manual (figura 74).

La estructura de cualquiera de los temas: introducción, desarrollo y conclusiones tiene su referente en las PAU, pero es un armazón que va más allá de esa prueba y puede constituirse en referente para abordar cualquier otra información.

Así recogía esta distribución en el borrador de esquema tomado en la clase, figura 73, introduciendo otras informaciones tales como Constitución del 76, bases, desarrollo (con referencia a Cánovas y Sagasta), turno, fraude, ejército, etc...

Después hará mención a las fases, etc. La libreta presenta ya el guión perfectamente estructurado al que denomina “Bases de la Restauración” (figura 74) Este tema coincide con la Unidad 10 titulada “El régimen de la Restauración”.

La primera modificación que realiza el docente es dividir el tema en dos: Las Bases de la Restauración y La oposición a la Restauración en su libreta. La segunda cuestión es que no hay evidencias de uso del esquema que presentaba el libro de texto de Historia de España, aunque el texto del autor del manual es ampliamente utilizado por el docente.

En tercer lugar, el análisis entre las imágenes del guion de la libreta y el manual, muestran, muchas similitudes, aunque encontramos diferencias de ordenación que se irán estudiando.

Es evidente que el guion de la libreta, como guía de trabajo, ofrece información y localización de dónde se encuentra cada contenido, cosa que no ofrece el manual. Los apartados del contenido se organizan en torno a dos ejes (si excluimos la introducción y las conclusiones): Las bases y las Etapas del Sistema.

De esta manera, deja para el otro tema “La oposición al sistema. Esta es la organización más representativa de los cambios introducidos, que pueden

mostrarse en las figuras 73 y 74 más adelante expuestas y sobre las que se irá profundizando en los apartados siguientes.

Bases de la restauración.

- introducción → Antonio Cánovas del Castillo → Isabel traerá problemas
- monarquía constitucionalista e integradora
↳ designación por Cortes
- Golpe de estado de Arce lo nte campos aceptado por Serrano y ejército
- Const 76
- Bases
 - Verdades básicas
 - ~~liberal~~ Monarquía
 - p. priv
 - patria
 - libertad
 - otras cuestiones
 - derechos ind.
 - sufragio
 - discrepancia
 - ante de lo posit
- Cánovas → liberal conserv. moder. y centro p.; algunos carlistas p. cuadros — no opinión pública ni populismo
- Sagasta → lib. fusion — lib. prog, dem, algunos r → p. carl. oligarquía, progres y b.a.
- Turismo
 - pauf.
 - ateip.
 - mecánica
- fraude elect.
- ejército

1ª fase

- Cánovas alcanza.
- invest p. a → bien acog
- pocos d y l → centralista
- lav. c e
- prot
- alcaldes por estado
- f. v. n
- suenos
- carlista Cub. zar
- pop. y

Figura 73. Apuntes tomados por la alumna directamente en clase. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Bases de la restauración

- Introducción (2 x 1)
 - verdades básicas
 - monarquía
 - libertad
 - propiedad púv.
 - patria
 - El pensamiento de Cánovas
 - otras cuestiones
 - posturas disceptantes
 - El arte de lo posible
- la construcción de 1876 (9 puntos)
- la dinámica del sistema (libro)
 - Los partidos durables y sus líderes
 - Partido conservador (Cánovas)
 - Partido liberal (Sagasta)
 - El fraude electoral (libro)
 - El papel del ejército (libros)
- Etapas del sistema. (Siglo XIX)
 - 1ª etapa → Monarquía de Alfonso XII
 - 2ª etapa → Regencia M^a Cristina
- Conclusión → Apuntes.

El régimen de la Restauración

RESUMEN DE CONTENIDOS 10

```

graph TD
    A[El régimen de la Restauración] --> B[Bases de la Restauración]
    A --> C[Dinámica de la Restauración]
    A --> D[Oposición a la Restauración]
    A --> E[Sistema político]
    A --> F[Economía y sociedad]
    A --> G[Crisis de la Restauración]
    A --> H[Sociedad]
    B --> B1[Canovismo]
    B --> B2[Constitución de 1876]
    B --> B3[Partidos políticos]
    C --> C1[Fraude electoral]
    C --> C2[Caciquismo]
    D --> D1[EL SOCIALISTA]
    E --> E1[El Socialista]
    F --> F1[Economía: de la expansión a la crisis]
    F --> F2[Agricultura tradicional]
    F --> F3[Minería para exportación]
    F --> F4[Industria textil y siderúrgica]
    F --> F5[Ferrocarriles]
    F --> F6[Transporte marítimo]
    F --> F7[Deficit comercial]
    G --> G1[Inquietud de los intelectuales]
    G --> G2[Cuba y el 98]
    H --> H1[Clases favorables al régimen]
    H --> H2[Clase obrera]
    H --> H3[Proletariado industrial]
    H --> H4[Proletariado rural]
            
```

Bases de la Restauración

- Canovismo
- Constitución de 1876
- Partidos políticos

Dinámica de la Restauración

- Fraude electoral
- Caciquismo

Oposición a la Restauración

- EL SOCIALISTA

Sistema político

- El Socialista

Economía y sociedad

- Economía: de la expansión a la crisis
- Agricultura tradicional
- Minería para exportación
- Industria textil y siderúrgica
- Ferrocarriles
- Transporte marítimo
- Deficit comercial

Crisis de la Restauración

- Inquietud de los intelectuales
- Cuba y el 98
- Problemas sociales

Sociedad

- Clases favorables al régimen
- Clase obrera
- Proletariado industrial
- Proletariado rural

Figura 74. Imágenes del material de la alumna (p. 1) y del libro (p. 203). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LA INTRODUCCIÓN

El guion de trabajo (figura 74) solamente señala el título y una relación que aparece en casi todas las introducciones de los esquemas (2 x 1) y cuyo significado no aclara en ninguna de las evidencias o valoraciones. Sí es muy interesante las notas que tiene tomadas a mano la discente (figura 75) En ellas se aprecian las ideas importantes tomadas del texto de autor del manual.

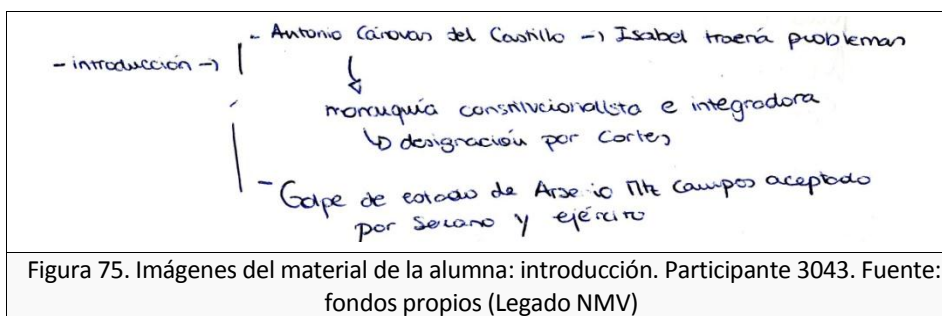


Figura 75. Imágenes del material de la alumna: introducción. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El docente ha considerado que el texto del autor es suficiente y así queda reflejado en las evidencias de la página 186 (Figura 76), en el que destaca el papel de Cánovas, los problemas de Isabel II, el tipo de monarquía y el golpe de Martínez Campos. Por otra parte, el subrayado de color amarillo tostado está en todo el texto a excepción de tres frases: *y grandes resistencias, ante la prolongada indefinición de Serrano y el 29 de diciembre de 1874*, que no afecta en nada al contenido substancial. La tarea de subrayado lineal selectivo es la utilizada en este epígrafe.

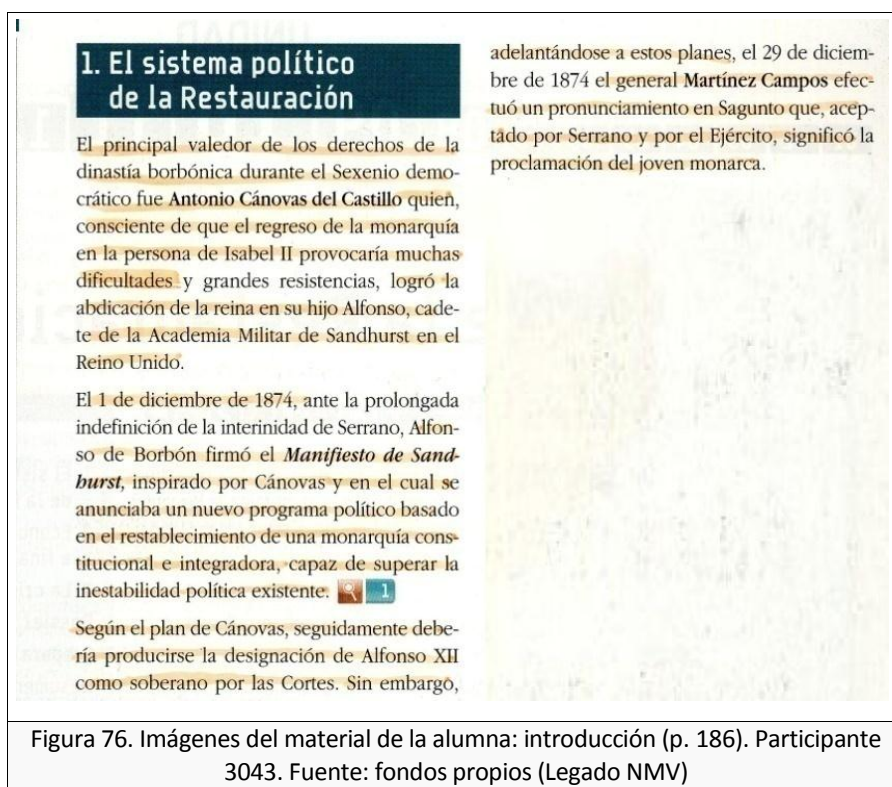


Figura 76. Imágenes del material de la alumna: introducción (p. 186). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

EL PENSAMIENTO DE CÁNOVAS

El guión de trabajo recoge perfectamente los descriptores que lo constituyen: las verdades básicas, otras cuestiones, partidos discrepantes y el arte de lo posible (figura 74). El profesor vuelve a apoyarse en el texto del manual, pero lleva a cabo modificaciones de mayor alcance que en el punto anterior. Las huellas dejadas indican que la tarea de subrayar tiene dos variantes: lineal selectivo muy ampliamente utilizado (color verde claro) y destacado en azul en torno a dos conceptos clave: *verdades básicas* y *arte de lo posible*. Las ampliaciones realizadas son abundantes (8 en total, todas con lápiz) fundamentalmente como breves anotaciones o referencias a la agenda. Para la mejor comprensión del análisis realizado se ha tachado el texto no seleccionado por la alumna (figura 77).

El pensamiento político de Cánovas del Castillo Las ideas políticas de Cánovas del Castillo constituyeron el eje ideológico de la Restauración. Sus líneas fundamentales fueron: • Existencia de unas «verdades básicas» que todos debían admitir como indiscutibles por que formaban parte de la propia historia: <u>la monarquía legítima</u> —encarnada en la dinastía borbónica—, <u>la libertad</u>, <u>la propiedad privada</u> o la unidad de España. Representaban la auténtica «constitución interna», según el modelo británico que tanto admiraba Cánovas, y el fundamento de la nación.	• Reconocimiento de otras cuestiones, como el tipo de sufragio o la definición y el ejercicio de los derechos individuales, aunque eran consideradas accesorias y sobre las que podían caber distintas interpretaciones y modificaciones a lo largo del tiempo. • Establecimiento de una dinámica política, fundamentada en las «verdades básicas», que podía admitir cierto grado de discrepancia en la práctica política cotidiana. El carlismo y los partidos republicanos y obreros quedaron excluidos. • Aceptación de un compromiso constructivo en la acción política, entendida como «el arte de lo posible». Lo conseguido por un partido no debía ser ignorado o suprimido por otro. Este compromiso formulado por Cánovas implicaba un juego político de pactos.
--	---

Figura 77. El pensamiento político de Cánovas. Imágenes del texto trabajado en el que se han tachado el texto no seleccionado (p. 186 y 187). Participante 3043. Fuente: fondos (Legado NMV)

Con la finalidad de explicitar la relación entre lo subrayado y ampliado, se destacan algunas informaciones del texto y las tareas que suponen para la alumna:

- En la monarquía legítima: tenían que: *escribir* (tarea de ampliación y agenda)
- Sobre la libertad: precisa que es: *como concepto liberal* (breve ampliación)
- En dinastía borbónica: destaca las: *ideas liberales: ORDEN* (breve ampliación)
- De los británicos: señala la singularidad: de la *constitución no escrita* (breve ampliación)
- En otras cuestiones: señala que: *son discutibles* (breve ampliación)
- En los partidos republicanos: *decir el por qué de cada uno* (tarea de ampliar y agenda)
- Faltan: *los nacionalismos* (breve ampliación)
- Lo conseguido...: ejemplo: *Ley del Jurado (pongo menos pero no la quito)* (tarea de ampliación ejemplificadora).

LA DINÁMICA DEL SISTEMA

El guion de trabajo recoge solamente que los contenidos son los del libro. El profesor no ha realizado prácticamente cambios en el texto del autor e incluye los contenidos proporcionados por el “Glosario” que aclaran lo que significa un partido de cuadros. Ha utilizado la tarea del subrayado lineal y la tarea de dos breves ampliaciones: la primera para aclarar que los partidos de cuadros son contrarios a los de masas y, la segunda para volver a insistir en los partidos que aceptaban las verdades básicas. Igualmente se utiliza la tarea de agenda, para indicar que el texto es para el desarrollo del tema (*ds*).

Glosario

partidos de cuadros: partidos políticos compuestos por un reducido número de personas, los notables, cuya fuerza radicaba en su poder económico, su prestigio y su influencia. Su principal objetivo y actividad política consistía en preparar las elecciones.

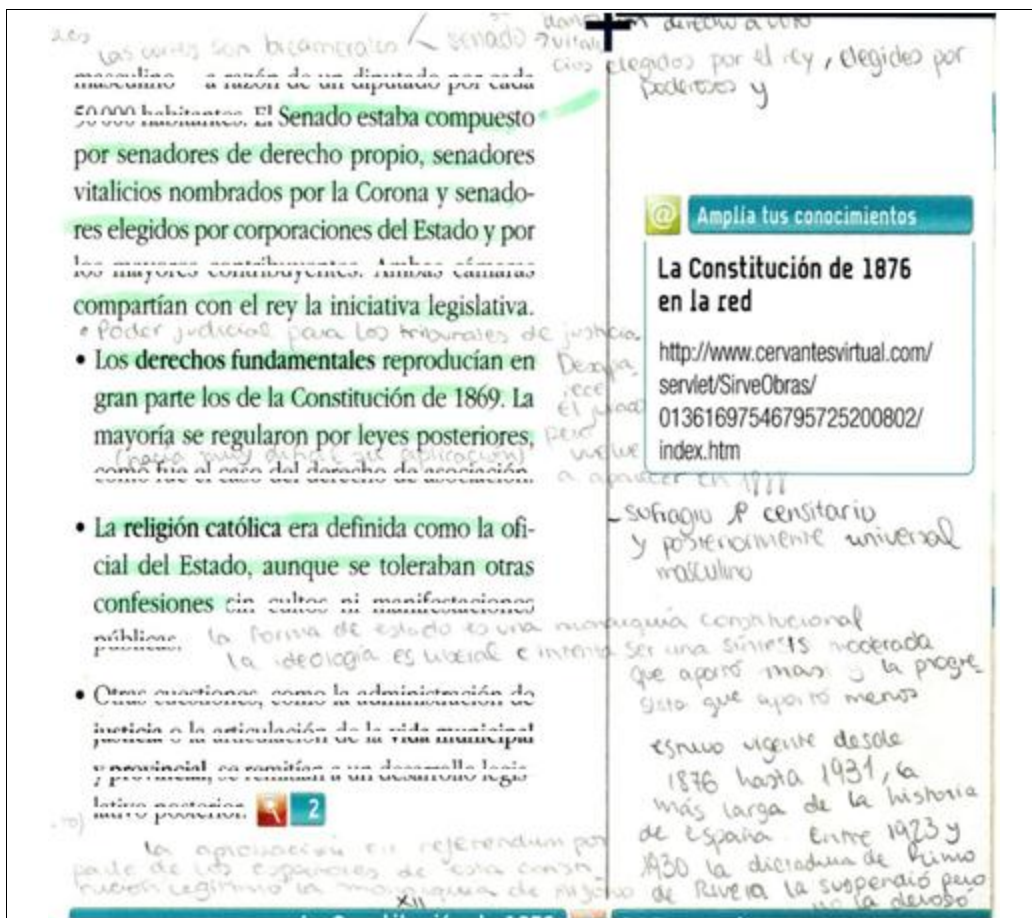
1.2. Los partidos políticos y la dinámica del sistema

La dinámica del sistema de la Restauración requería la existencia de dos partidos políticos: el Partido Liberal Conservador, presidido por Cánovas del Castillo y configurado como el ala derecha del régimen, y el Liberal Fusionista, con Práxedes Mateo Sagasta como principal dirigente y que representó la oposición a Cánovas.

Figura 78. Dinámica del Sistema. Texto en el que se matiza los contenidos no subrayados (p. 188). Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LA CONSTITUCIÓN DE 1876

El guion de trabajo recoge solamente que los contenidos se desarrollan en 9 puntos. El profesor ha realizado cambios importantes en el texto, para ello ha utilizado tareas de subrayado lineal, en verde claro para el texto de autor del manual que ha considerado pertinente mantenerlo. Las ampliaciones realizadas afectan a breves contenidos en uno de los casos, pero en el resto se pueden considerar que incrementan la información. Hay también tareas de cambio en la estructura al incluir nuevos apartados y suprimir otros. Asimismo se puede apreciar la realización de tareas de pequeño esquema cuando se refiere a la constitución de las Cortes. La elaboración de la información de la figura 79 nos proporciona una idea de los cambios producidos, las tareas llevadas a cabo y el contenido objeto de aprendizaje. Se ha mantenido la imagen del texto tal y como aparece en el libro de Historia de España y todas las ampliaciones que se han realizado. Igualmente, debajo, se ha registrado la información que está destacada o ampliada. Como muy bien puede apreciarse el resultado es una tarea complicada de seguir, lo que nos puede aproximar a la que la alumna tenía que realizar para su comprensión y estudio.



Las cortes son bicamerales / Senado vitalicio elegido por el rey, elegidos por poderes y ...

El Senado estaba compuesto por senadores de derecho propio, senadores vitalicios nombrados por la Corona y senadores elegidos por corporaciones del Estado y por los mayores contribuyentes. Ambos cámaras compartían con el rey la iniciativa legislativa.

- Poder judicial para los tribunales de justicia. Desaparece el jurado, pero vuelve a aparecer en 1888.
- Los derechos fundamentales reproducían en gran parte los de la Constitución de 1869. La mayoría se regularon por leyes posteriores, *(hacia muy difícil su aplicación)*.
- La religión católica era definida como la oficial del Estado, aunque se toleraban otras confesiones.
- La forma de estado es una monarquía constitucional. La ideología es liberal e intenta ser una síntesis moderada que aportó más y la progresista que aportó menos. Estuvo vigente desde 1876 hasta 1931, la más larga de la historia de España. Entre 1923 y 1930 la dictadura de Primo de Rivera la suspendió, pero no la derogó.
- Otros aspectos, como la administración de justicia o la organización de la vida municipal, se remontan a una tradición legal y política que se remonta a los siglos XVIII y XIX.

La aprobación en referéndum por parte de los españoles de esa constitución legitimó la monarquía de Alfonso XII.

Amplia tus conocimientos

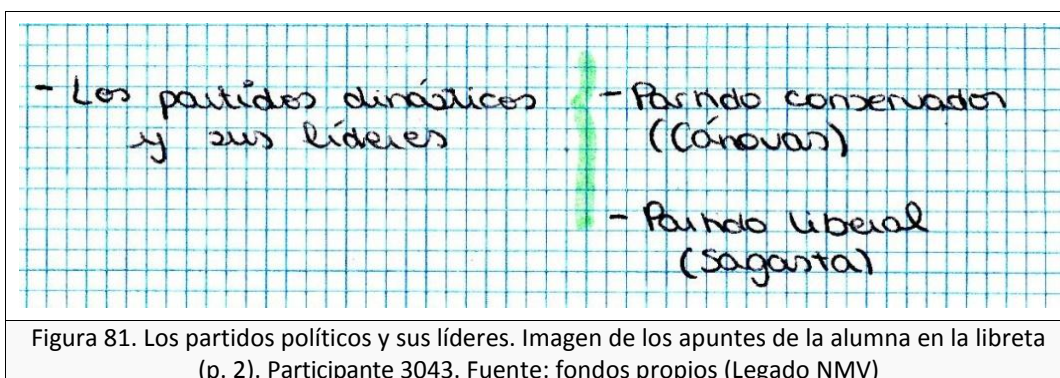
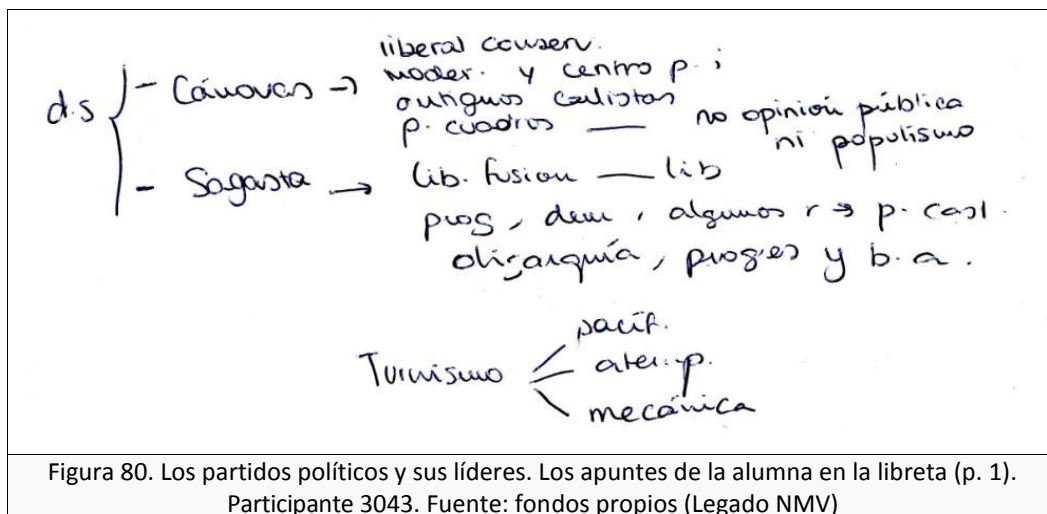
La Constitución de 1876 en la red

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361697546795725200802/index.htm>

Figura 79. La constitución de 1876. Imágenes del texto trabajado en el que se han destacado las huellas realizadas. Igualmente se ha tachado el texto no subrayado y se ha incluido, **en cursiva negrita**, el texto que es una ampliación (a lápiz) realizada por la alumna. Reelaboración a partir de la información definitiva (p. 187). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

LOS PARTIDOS DINÁSTICOS Y SUS LÍDERES

El guion de trabajo recoge brevemente los descriptores de los dos líderes y partidos, mientras que los apuntes tomados directamente a mano en clase sí especifican las características de ambos y la importancia de lo que se ha denominado el turno y la ubicación de la información a trabajar, las figuras 80 y 81 muestran lo que venimos diciendo.



El profesor ha realizado cambios importantes en el texto de autor, incluyendo los contenidos proporcionados en las biografías de Cánovas y Sagasta. Ha utilizado las tareas del subrayado lineal y el destacado en los dos personajes. Las modificaciones sobre el texto de autor son muy amplias, más las relacionadas con los partidos, incremento de la información y sustitución por otra. Las biografías de Cánovas y Sagasta seleccionan el texto de autor. La lectura de los materiales de este contenido (figura 82), es complicada de leer y comprender, como puede apreciarse y enfatiza fundamentalmente en la afiliación de la militancia de los dos partidos, la característica de ser partidos de cuadros y su desinterés por las bases de su electorado. Igualmente enfatiza en el turno pacífico y amplía el contenido del significado del “turnismo” al vincularlo con el de Gran Bretaña, aunque vaciado de contenido.

Documento 3 Cánovas y Sagasta  Antonio Cánovas del Castillo nació en Málaga en 1850. Estudió Leyes e Historia en Madrid. Desde muy joven frecuentó los salones literarios de la capital e inició su andadura política en el Partido Moderado. En 1864 participó en el levantamiento de O'Donnell y redactó el <i>Manifiesto de Manzanares</i>, en el cual se establecieron las líneas maestras del proyecto constituyente de la Unión Liberal. Tras desempeñar cargos ministeriales durante el Gobierno de O'Donnell, en las Cortes del Sexenio democrático defendió el retorno de la dinastía Borbón en la persona de Alfonso VII. Verdadero artífice de la Restauración, su pensamiento político marcó las bases ideológicas del sistema e inspiró la Constitución de 1876. Encabezó el Partido Conservador y fue presidente del Consejo de Ministros en varias ocasiones. Su entendimiento con el jefe del Partido Liberal, Práxedes Mateo Sagasta, contribuyó a dar estabilidad al régimen. Murió en 1900 en el balneario de Santa Agueda (Cádiz), asesinado por el anarquista de origen italiano Angiolillo. Miembro de varias Reales Academias y presidente del Ateneo de Madrid, fue autor de diversos obras de carácter histórico.  Práxedes Mateo Sagasta nació en Torrelavega de Camero (La Rioja) en 1825. Cursó estudios en la Escuela de Ingenieros de Caminos de Madrid y muy pronto militó en el Partido Progresista. Conspiró con el general Prim en los últimos años del reinado de Isabel II, lo que le valió el exilio, y participó activamente en la Gloriosa. Ministro de Estado en el Gobierno provisional de 1868, fue jefe del gabinete durante el reinado de Amadeo de Saboya como líder del Partido Constitucional. Después del golpe de Estado de Pavia volvió a formar parte del Gobierno durante la interinidad de Serrano. Al producirse la Restauración, se convirtió en el hombre decisivo para aglutinar a la izquierda monárquica. Colaboró con Cánovas en la creación del nuevo régimen y fundó en 1879 el Partido Liberal Fusionista, con el que alcanzó en varias ocasiones la presidencia del Consejo de Ministros. Murió en Madrid en 1903. Práxedes Mateo Sagasta, de J. Casado del Alisal, Congreso de los Diputados (Madrid). Actividades	Partidos dinásticos y líderes (son los que aceptan las verdades básicas) El Partido Liberal Conservador —más conocido como «Conservador»—, conectaba con el moderantismo y el centro del período isabelino. El propio Cánovas había militado en la Unión Liberal y elaborado su programa, recogido en el <i>Manifiesto de Manzanares</i> de 1854. La derecha monárquica encontró en Cánovas a su dirigente, el líder político malagueño mantuvo posturas más avanzadas que las de muchos de sus correligionarios. La militancia de este partido de cuadros*, la formaron preferentemente la aristocracia y los grandes propietarios. El Partido Liberal Fusionista —denominado «Liberal»— fue el resultado de la adhesión al sistema de políticos (progresistas, radicales, constitucionales, etc.) ya activos en el Sexenio democrático. Más que un partido era la suma de una serie de grupos unidos por la personalidad de Sagasta. Aunque sus miembros habían perdido gran parte del favor progresista que tuvieron en otro tiempo, representaron la izquierda del régimen y bajo sus gobiernos se aprobaron leyes como el reconocimiento del derecho de sufragio o el sufragio universal masculino. Conservadores y liberales, monopolizadores de las mayorías parlamentarias, se alternaron pacíficamente en el poder, siguiendo las reglas de lo que se llamó «turnismo».
Figura 82. Los partidos dinásticos y sus líderes. Imágenes del texto matizando los contenidos no trabajados (p. 188). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 83. Los partidos y sus líderes. Texto matizando los contenidos no trabajados (p. 188). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

EL FALSEAMIENTO ELECTORAL

El guion de trabajo recoge solamente el título del descriptor. El profesor ha utilizado casi todo el texto de autor y el glosario. Las tareas se focalizan en el subrayado lineal y el destacado, precisamente en el término pucherazo.

Igualmente existe una intencionalidad para remarcar el hecho del falseamiento electoral tanto en el descriptor general (puede apreciarse tachado, al igual que eliminado el título segundo, quedando exclusivamente en “Falseamiento electoral”, como en los modos en los que ese falseamiento fraude se producía (figuras 84 y 85).

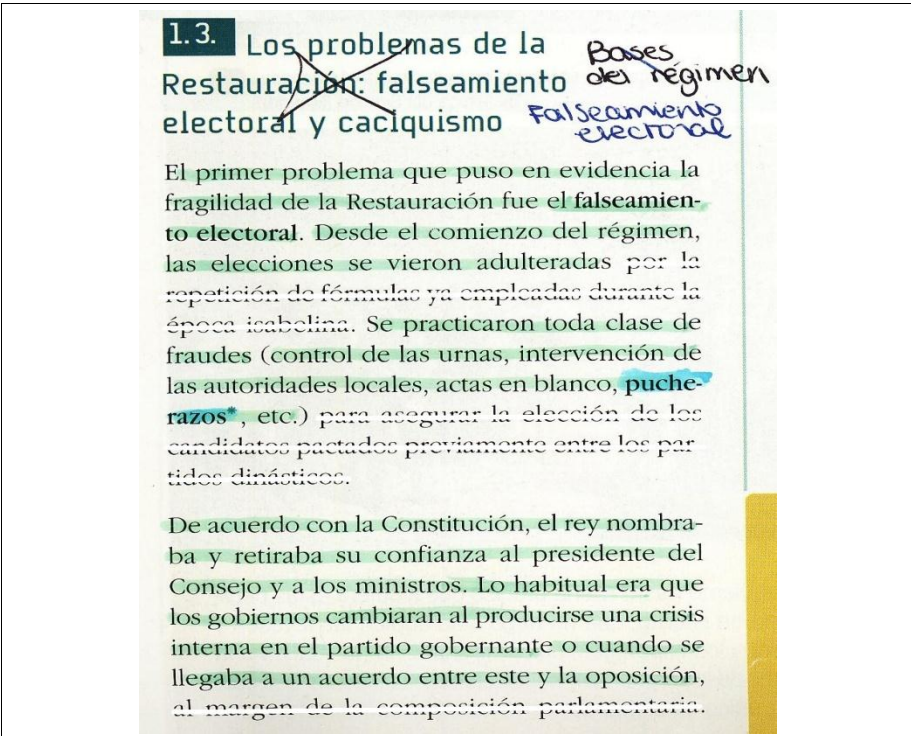


Figura 84. Falseamiento electoral. Imágenes del texto matizando los contenidos no trabajados (p. 189). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Cortes. *venecio*

La manipulación electoral permitía otorgar al nuevo Gobierno la mayoría necesaria. Todas las consultas celebradas fueron ganadas por el partido que se hallaba gobernando. El régimen canovista construía una democracia al revés: en lugar de ser las elecciones las que designaban a los gobiernos, eran estos los que, por la manipulación electoral, establecían la composición del Parlamento.

El partido que gobernaba siempre obtenía una mayoría absoluta suficiente para gobernar. La oposición del régimen se reservaba a la mayoría de asientos de la oposición del régimen y los partidos opuestos al régimen siempre tenían una mínima representación para evitar que recurrieran a las sublevaciones.

pucherazo: forma de fraude electoral que consiste en recontar votos no emitidos u obviar otros sí depositados. Por extensión se aplica a cualquier alteración ilegítima de unos resultados electorales.

Resultados electorales y gobiernos *4 | Documento*

Presidentes de Gobierno	Liberales	Conservadores	Republicanos/demócratas	Tradicionalistas	OTROS
Diciembre 1879-febrero de 1881:					

los sublevaciones

Transcripción de los apuntes a lápiz

El Partido que gobernaba siempre obtenía una mayoría absolutamente suficiente para gobernar. La oposición del régimen se reservaba a la mayoría de asientos de la oposición del régimen y los partidos opuestos al régimen siempre tenían una mínima representación para evitar que recurrieran a las sublevaciones.

Figura 85. Falseamiento electoral. Imágenes del texto matizando los contenidos no trabajados y transcribiendo los apuntes a lápiz. Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

EL PAPEL DEL EJÉRCITO

El guion de trabajo recoge solamente el título del descriptor. El profesor dicta los contenidos que la alumna copia en la libreta, al margen de las anotaciones en el manual.

En cuanto al contenido objeto de la ampliación, el profesor enfatiza en el logro de la contención que los pronunciamientos militares habían tenido hasta ese momento, indicando las causas por las que se pudo conseguir esa abstención: reconocimiento y la figura del rey-soldado. Igualmente señala las debilidades que tiene el estamento militar: presupuesto, exceso de oficialidad, equipamiento muy anticuado y la extracción de los soldados de cuota, problemas que causarían futuros conflictos.

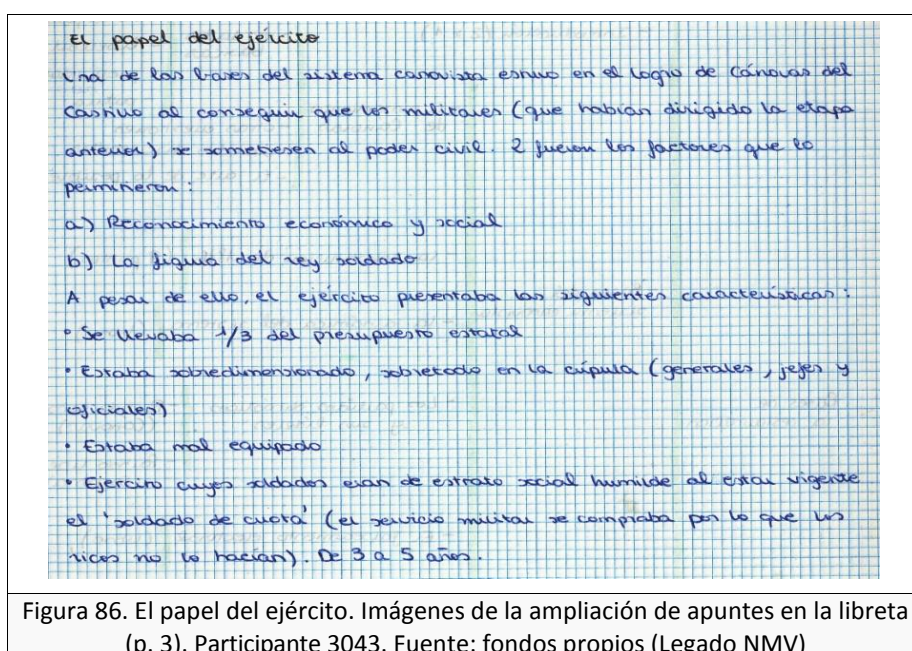


Figura 86. El papel del ejército. Imágenes de la ampliación de apuntes en la libreta (p. 3). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

ETAPAS DEL SISTEMA

En el guión de trabajo de la libreta consta solo el título del descriptor, pero el borrador tomado de clase contiene algunas ideas para su desarrollo. Las huellas dejadas por la alumna se encuentran en el texto de autor, pero con cambios significativos. Las evidencias se llevan a cabo en tareas de subrayado lineal y el destacado en el término de pacto de El Pardo. Hay, en el manual, breves ampliaciones del contenido, pero lo habitual son de incremento significativo de la información. También hay tareas de reestructuración del contenido. Más concretamente, en la primera etapa del periodo amplía la información de los factores que la caracterizaron, pasa de 4 a 8, destacando la economía, los fueros y el carlismo. La segunda etapa del sistema mantiene prácticamente todo el contenido de autor y destaca los tres factores que permitieron afianzarse al sistema canovista.

Volvemos a encontrar en este apartado la complejidad que supone las inclusiones de contenido que el profesor realiza y que, en ocasiones, se entrecruza con la información de otro de los temas e incluso entre las columnas o recursos de gráficos aportados por el manual. Este hecho, tal y como se va mostrando en las imágenes, dificulta la lectura del contenido por parte de la alumna.

La primera etapa (1875-1885), con predominio de gobiernos conservadores presididos por Cánovas, se caracterizó por el progresivo afianzamiento del régimen debido a varios factores:

- 1. El agotamiento político de la sociedad española tras la inestabilidad y agitación vivida desde 1868, que posibilitó la aceptación de un sistema que pretendía la normalización del país de forma autoritaria y centralista. Se estableció la corona y se restituyó la libertad de cátedra, el asociacionismo obrero y el derecho al voto, que quedó reducido a uno de cada seis españoles. De este modo se retrocedió respecto a lo realizado durante el Sexenio democrático.
- 2. La favorable coyuntura económica española, que permitió mejorar las condiciones de vida de buena parte de la población.
- 3. Una política proteccionista en la economía que favoreció la consolidación de la incipiente industria española.
- 4. Elecciones de los alcaldes por parte del estado.

pucherazo: forma de fraude electoral que consiste en recontar votos no emitidos u obviar otros si depositados. Por extensión se aplica a cualquier alteración ilegítima de unos resultados electorales.

- Los éxitos pacificadores, que acabaron con la guerra carlista en el norte y con la insurrección cubana.
- La propia popularidad de Alfonso XII, acrecentada tras su boda con la reina Mercedes y su temprana viudedad.

La segunda etapa (1885-1902) se inició con el fallecimiento del rey. María Cristina de Habsburgo-Lorena, segunda esposa del monarca y sin experiencia política, se convirtió en reina regente y asumió importantes poderes constitucionales. En estas difíciles circunstancias se produjo el Pacto de El Pardo. Cánovas cedió a Sagasta la jefatura del Gobierno y el turnismo se consagró como la mejor garantía para la preservación del régimen.

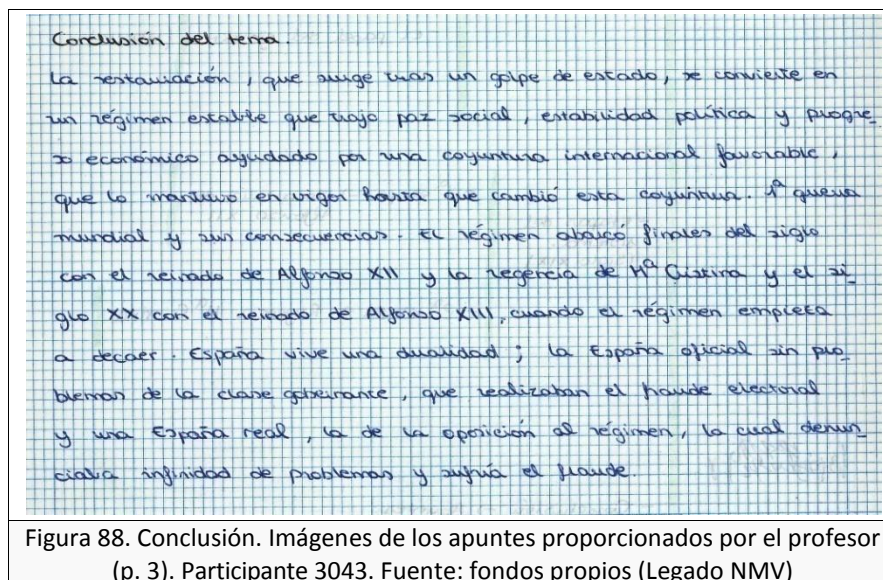
Respecto a la reanudación del conflicto cubano y al cambio de tendencia en la coyuntura económica, el sistema ideado por Cánovas se afianzó y los liberales aprobaron medidas que pretendían suavizar el autoritarismo de la política canovista. Entre ellas destacaron la Ley de prensa, que regulaba el derecho a la libertad de expresión (1893), la Ley de asociaciones (1897), la Ley de jurados (1899) y el establecimiento del sufragio universal masculino (1900).

Figura 87. Etapas del sistema. Imágenes del texto matizando los contenidos no trabajados. (p. 188-189). Participante 3043. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

CONCLUSIÓN DEL TEMA

Esta información la encontramos en la libreta y está elaborada por la alumna a partir de las explicaciones del profesor o el dictado que pudo realizar.

En cuanto al contenido, señala la síntesis que ha venido manteniendo en cada uno de los apartados del tema, destacando su surgimiento (golpe de estado), la estabilidad del régimen y los beneficios que trajo, los problemas de las tres etapas y la importancia de la coyuntura internacional. Termina señalando la dualidad que vivió la España de finales del XIX y principios del XX montada en el fraude electoral y el papel de la oposición denunciando esta situación y las consecuencias que tenía.



Este tema, con el uso que hace del manual y los apuntes, pone de manifiesto una intensa actividad de la alumna en el aula y evidentemente en casa. El docente realizó cambios significativos en el contenido que afectan a la estructura del mismo. Las tareas de la alumna, implícitas en el subrayado y las ampliaciones son indicadores de aprendizajes relacionados con la comprensión y análisis de los contenidos a través de un texto dado.

II.2.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

La utilización del manual y de los apuntes, incluidos en libro de texto de acuerdo con las indicaciones del profesor, es la característica de este escenario seleccionado, en el que la información se encuentra en un sólo documento: el manual. La existencia de la libreta de la alumna permite clarificar la intencionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos.

Contexto

Este escenario se realizó en un colegio céntrico concertado/religioso y con aire acondicionado en las aulas. La valoración del contexto y del entorno social, tanto de compañeros como de profesores, es la máxima de la escala, lo cual nos coloca en la situación de interpretarlo como un caso donde la influencia que puedan tener estas variables en el rendimiento académico de la alumna es también máxima. No podemos saber en qué forma se concretó esta influencia a lo largo de toda su vida académica en el mismo colegio (Primaria, Secundaria y Bachillerato), porque se trata de un proceso continuo e imbricado en el quehacer académico, pero no es posible aislarla del resto de variables, ni tampoco identificarla como parte reconocible de los productos de aprendizaje. Queremos resaltar que se trata de una influencia nada desdeñable y que, sin duda,

contribuyó a los logros alcanzados en toda su etapa preuniversitaria. La continuidad en el mismo centro, la aceptación del ideario cristiano del mismo, sus relaciones afectivas con profesores y compañeros dentro de un entorno por lo demás entrañable, hace que en sus declaraciones aparezca con nitidez la emoción que, como sabemos, puede condicionar cualquier acción humana. Las declaraciones de la discente muestran un entorno altamente potenciador del aprendizaje, sus resultados académicos parecen corroborarlo. La dificultad de valorar este aspecto del proceso educativo estriba en que no podemos ubicarlo en el sistema cognitivo, ni tampoco en el metacognitivo, sino en lo que Marzano y Kendall (2007) denominan como "sistema de conciencia del ser", donde habitan las creencias, las actitudes y los sentimientos que determinan, de forma no consciente la motivación.

Profesor y enseñanza

La descripción que la alumna hace del profesor, jefe de departamento y tutor deja ver claramente la simpatía que siente hacia él: bromista, cercano, con habilidades de comunicación y de relación, previsible en sus comportamientos cotidianos, profesional entregado, sin limitaciones para atender las dudas incluso en tiempo extra, por la tarde. Pero también estricto con la puntualidad y con el trabajo personal, no confía en los trabajos en grupo, ni en las puestas en común, lo importante para él es el esfuerzo individual.

El currículo oficial y las PAU son otra vez los referentes inmediatos para la programación, aunque realiza algunas modificaciones. La decisión del profesor de impartir el temario completo, teniendo en cuenta que las orientaciones para las PAU permiten eliminar algunos temas, demuestra su interés en la formación de sus alumnos más allá del compromiso con dichas pruebas, aunque haya una atención especial a los contenidos de las mismas. Esta actitud pone de manifiesto su entusiasmo por la asignatura y su profesionalidad.

La enseñanza puede definirse como tradicional: llamada de atención para iniciar la sesión, realización de un esquema para cada tema, explicaciones necesarias y ampliaciones (el profesor comprobaba que los alumnos las habían escrito en el manual), continua movilidad por la clase y preguntas a los discentes para comprobar sus conocimientos y mantenerlos interesados, balance de la atención prestada al concluir la clase con comentarios de lo ocurrido y referencias a películas (documentales, periódicos o series televisivas, que podrían ofrecer una visión motivadora y distinta de la realizada en clase), aunque no las utilizaba en el aula.

El manual, su utilización, capacidades cognitivas y memoria

El docente concibe el manual como un cierto cuaderno en el que incluye las anotaciones, siendo la base del trabajo en el aula. El uso del manual se focaliza

en el texto de autor de los temas en casi la totalidad de las páginas (gráfica 7) Un texto fuertemente modificado, sobre todo en la información de los hechos, que realiza mediante apuntes propios que cambian o modifican el texto de autor en todos los temas, excepto el último que no se impartió por falta de tiempo. Una idea del trabajo realizado en las 120 sesiones de 50 minutos con las que cuenta la asignatura, son los siguientes datos: 158 páginas con evidencias, 514 breves cambios de contenido, 274 cambios de contenido más amplios, 29 esquemas, 91 flechas de relación, 31 anotaciones personales y de agenda de trabajo, etc.). Por otra parte, la libreta de la alumna, realizada a partir del esquema de cada unidad, es la guía que permite clarificar las tareas realizadas en el aula.

La construcción de la unidad que analizamos en el apartado II.2.3.3.3. “Bases de la Restauración”, pone de manifiesto (además de la importancia de las PAU ya aludidas) las evidencias que muestran la convicción del profesor de que la alumna tenga una información amplia del tema y la complejidad de la información añadida o modificada por el docente, que hace complicado su estudio, como la misma participante señala. También es destacable que la información seleccionada y ampliada supere las dos páginas, algo no habitual para contestar las preguntas de desarrollo de acuerdo con las PAU. Evidencia también, la necesidad de formar en las tareas de destacado, subrayado y ampliado de información, por la complejidad que tienen cuando son utilizadas muy abundantemente. Por último, pone de relieve la importancia de la agenda y los esquemas realizados por la alumna, informaciones y declaraciones importantes que es preciso disponer para comprender e interpretar lo que ocurre en el aula con los distintos recursos utilizados.

La preocupación por la comprensión del texto (Sánchez y García, 2014 y Área, 1991) y las huellas dejadas, permiten identificar el nivel de comprensión superficial al que aluden (decodificar, extraer ideas y relacionarlas entre sí) e incluso generar ideas de resumen por medio de la libreta (esquemas). No se tiene la misma certeza con el nivel de comprensión profunda, que llevaría a la activación de los conocimientos previos e incluso a realizar inferencias, aunque, tanto las conclusiones de los temas, como las realizadas en los comentarios de texto sí la tienen.

Los trabajos relacionados con la apropiación de la información y su permanencia en la memoria, quedan razonablemente registrados en la estructura de la clase, sobre todo cuando el profesor llama y mantiene la atención, elabora y organiza la información y cuida el contexto en el que ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje (Woolfolk, 2010).

A nivel cognitivo (Marzano, 1998), puede identificarse la *capacidad cognitiva de comprensión del contenido*. Sin embargo, volvemos a tener algunas dudas si alcanzaría la creación de nuevo conocimiento (al menos para la alumna), aunque las conclusiones de temas y comentarios de texto tienen esa capacidad formalmente.

La historia como formación

Si centrásemos la interpretación de los documentos, valoraciones y huellas en la finalidad de que los alumnos “aprendan a pensar la historia por sí mismo, poder analizarla con otros (ceranos o lejanos), identificando elementos del pasado, apoyándose en cómo la historia construye su saber científico e intentado comprender el presente e imaginar el futuro” (Körber, 2015, p. 23), podría argumentarse que la participante "ha alcanzado un nivel aceptable en la comprensión de la historia en su contexto y época", tendríamos dudas sobre la relación con el presente y más aún con un cierto poder de ayudar a tomar decisiones para el futuro. Sin embargo, la discente también alude a las vinculaciones que hacía su profesor en las clases con el presente, el patrimonio y los recursos socio-culturales, pero esos aprendizajes no se encuentran en los trabajos de historia que realiza la alumna. Según Körber (2015), es preciso, para una formación adecuada y valiosa de la Historia, que incluya el conocimiento del pasado, los cambios y continuidades acaecidas y esa comprensión del presente/futuro. Ese logro está sólo y parcialmente alcanzado por la alumna.

II.3. ESCENARIO TERCERO

El libro de texto y los apuntes externos del docente: la importancia de los trabajos de la alumna

El tercer escenario se estructura en torno a los apuntes fotocopiados del profesor y la utilización selectiva del manual, algunas unidades son utilizadas total o parcialmente. Por otra parte, la alumna realiza los resúmenes de los temas y de los comentarios de texto, siendo estos trabajos el referente para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los documentos aportados por la participante 3029: manual, apuntes y trabajos son ejemplificados en las figuras 89, 90, 91 y 92.

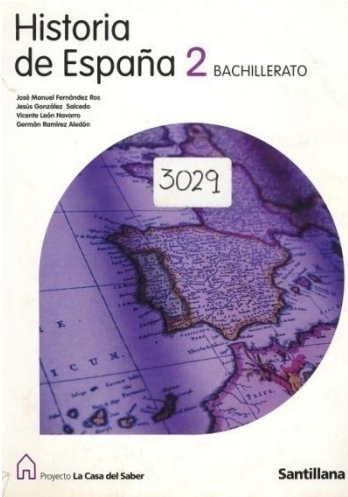
	HISTORIA DE ESPAÑA. 2º DE BACHILLERATO. TEMA 3 LOS REINOS CRISTIANOS MEDIEVALES ORIGEN DE LOS REINOS CRISTIANOS Y SU EVOLUCIÓN HASTA EL SIGLO XII Desde su nacimiento hasta la desintegración del Califato cordobés en el siglo XI los pequeños núcleos cristianos que se encontraban en las zonas montañosas del norte de la Península Ibérica se caracterizaron por su gran debilidad respecto a la hasta entonces poderosa al-Ándalus. Estos núcleos fueron: • Reino de Asturias/León. Formado en la primera mitad del siglo VIII por los sucesores de don Pelayo, el caudillo vencedor en Covadonga. Aprovechando que los musulmanes no se habían asentado al norte del río Duero, el reino asturiano se extendió hacia el oeste (Galicia y norte del actual Portugal), este (Cantabria y País Vasco) y, más tarde, hacia el sur (León). Desde mediados del siglo IX la capitalidad pasó desde Oviedo a León, por lo que empezó a denominarse reino astur-leonés y posteriormente reino de León. Los reinos de Castilla y Portugal proceden de este estado. En concreto Portugal se convertiría en reino independiente a partir de un primitivo condado y a mediados del siglo XII arrebató a los musulmanes las ciudades de Lisboa y Setúbal. En el siglo siguiente completaría su reconquista. • Reino de Pamplona/Navarra. Nacido a principios del siglo IX (830), abarcaba el actual País Vasco, Navarra, zonas de la Rioja e incluso comarcas de los futuros reinos aragonés y castellano. Inicialmente estaba gobernado por nobles francos, hasta que un noble pamplonés, Íñigo Arista, consiguió expulsarlos. El esplendor de Navarra fue en tiempos de Sancho III el Mayor, a principios del siglo XI, cuando se convirtió en el más importante de los reinos
Figura 89. El libro Santillana. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 90. Los apuntes del profesor. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Figura 91. Síntesis de un tema. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Figura 92. El Comentario de Texto. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Figura 92. El Comentario de Texto. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones

EL CENTRO

El Instituto es grande, situado en la ciudad y su infraestructura está bien dotada siendo cómoda y acogedora. Un terremoto lo derribó en el 2011 y hubo que reconstruirlo. La alumna lo recuerda: *“mi pobre instituto fue derribado tras el terremoto, desaparecieron paredes, clases etc., pero nunca se perdió el buen ambiente de siempre. Recuerdo mi primer día de instituto como si fuera ayer, era un edificio grande, situado en el centro de la ciudad, mucha gente por los pasillos y mucho alboroto”*. La influencia de este centro en los procesos de enseñanza es alto, pues alberga seis años de la vida de la alumna con buenos amigos y ambiente: *“En él he pasado 6 años muy a gusto, tanto con mis compañeros como con los profesores. He aprendido a ser estudiante y a ser persona. He conocido a personas muy importantes en mi vida, amigos que a día de hoy lo siguen siendo”*.

EL AULA Y LAS RELACIONES

El aula, para 30 alumnos, es conocida con un nombre específico por el grupo al cual pertenece la alumna: *“Segundo de Bachillerato-B”*. En ella discurren la casi totalidad de las asignaturas a: *“excepción de imagen y Comunicación, ya que se basaba en un constante uso del ordenador”*. La disposición clásica de la clase es caracterizada por presentar un aspecto monótono, sin nada que destacar, e incluso no es del agrado de la alumna: *“estaba formada por treinta mesas y con sus correspondientes treinta sillas, de color verde. Estaban distribuidas por la clase en conjuntos de dos o tres pupitres. El profesor, que sumaría una mesa y una silla más, tenía una mesa de mayor tamaño y una silla más cómoda, de color negro. El sitio del profesor se encontraba junto a la gran pizarra verde, con sus correspondientes tizas y borradores. La pizarra estaba situada frente a los alumnos. Mi clase tenía un aspecto monótono, sin nada por destacar (...) Desde mi punto de vista, no era de gran agrado, es decir, una clase como otra cualquiera”*. Una apreciación que también incluye a la asignatura pues la: *“historia no tiene nada especial por destacar”*. No estaba dotada de medios adecuados, lo que la hacía aún menos atractiva: *“No tenía ningún aparato electrónico (como puede ser una televisión), tampoco mapas, póster, paneles, ni nada semejante. Por lo tanto, las paredes eran blancas sin nada colocado en ellas. Así, la clase donde se desarrollaba la asignatura de historia no tiene nada especial por destacar, una clase normal y típica”*.

La alumna se sienta en un lugar muy concreto, junto a la ventana pues había mucha luz, se veía un paisaje agradable y se sentía cómoda: *“Yo me sentaba en la parte izquierda de la clase, junto a la ventana”*. Las razones para ocupar ese lugar en el aula eran: *“Sí, me gustaba ese sitio ya que al estar junto a la ventana entraba más luz. Además estaba cómoda al sentarme próxima a la ventana, la cual daba a las pistas del Centro, a la vez que se podía apreciar un parque muy bonito a lo lejos con árboles. Desde ese sitio, podía gozar de una mayor iluminación”*.

En cuanto al ambiente que había, no puede caracterizarse de conflictivo, pero sí que reinaban los intereses particulares de los distintos grupos que constituyen la clase: *"en cierto modo conflictiva, ya que cada uno éramos independientes de los demás y no había demasiado compañerismo, es decir, cada uno depende de sus interés"*. Así, es el ambiente que se genera en cada grupo el que condiciona las relaciones: *"la clase estaba dividida en diferentes grupos, los cuales estaban formados por alumnos que tenían una gran relación entre sí y congeniaban bien. Pero entre grupos las relaciones eran un poco más conflictivas, ya que en mi clase reinaban los intereses de cada uno, y cada grupo defendía los suyos"*. La valoración que realiza sobre su influencia en el aprendizaje es alta y está relacionada con los amigos que se sientan juntos, formando uno de los grupos de la clase.



Figura 93. Imagen del aula en la que se puede apreciar la disposición de las mesas y la ausencia de medios relacionados con la enseñanza de Historia de España. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, el profesor, la enseñanza y los recursos

EL CURRÍCULO

De acuerdo con las declaraciones realizadas por la alumna, el contenido de estudio está muy condicionado por la selección que se realiza desde la coordinación de las PAU, constituyéndose dicha propuesta en el programa de la asignatura: *"En un primer momento nos adjuntó el papel del programa de selectividad, y a partir de ahí empezó por el primer bloque"*. La figura 94 muestra parte de las sugerencias realizadas desde las PAUP y las apreciaciones realizadas por la alumna. Por otra parte, cuando valora el tiempo dedicado y la importancia que tiene cada tema, destaca la atención concedida al periodo de la Historia Moderna y Contemporánea (dejando fuera los tres últimos temas por falta de tiempo) y el énfasis en la cultura Romana y Al-Ándalus.

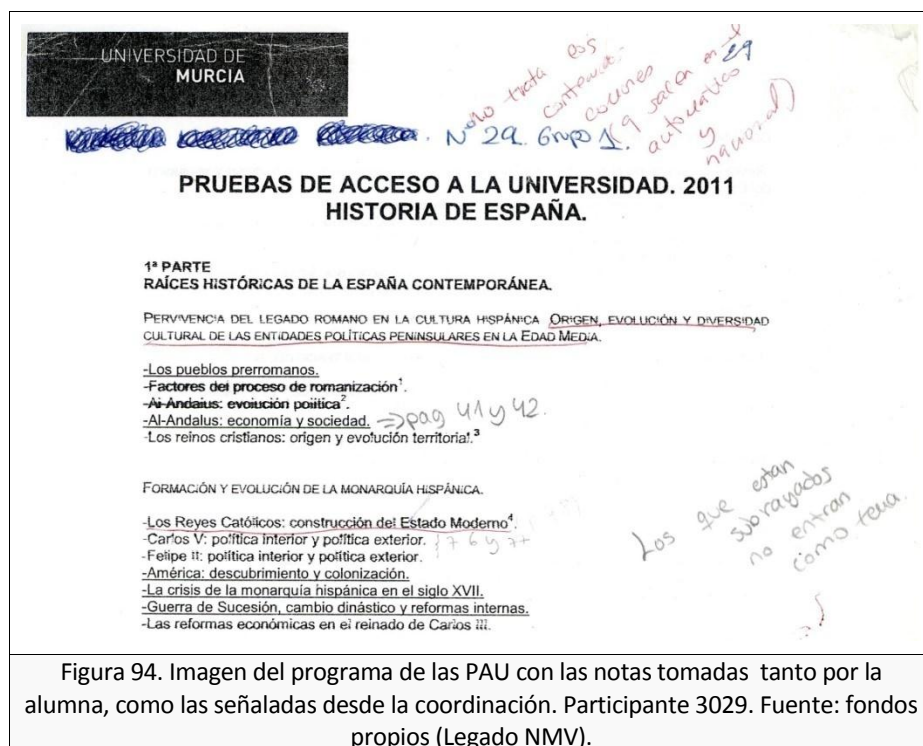


Figura 94. Imagen del programa de las PAU con las notas tomadas tanto por la alumna, como las señaladas desde la coordinación. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

EL PROFESOR

El profesor es caracterizado como serio, con experiencia y con conocimientos. La alumna comenta que en el aula el docente está habitualmente entre la mesa y la pizarra, también señala el rol diferente que adopta dentro y fuera del aula, algo que la discente valora positivamente: *“Es decir, en clase guarda una postura para ser respetado y admirado por los alumnos, pero cuando no está en clase, es uno de los profesores más encantadores que conozco”*.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA

La preocupación principal del profesor era el tiempo. No quería perder un minuto de clase y que el alumnado estuviese con el tema preparado, como él lo traía al aula. Iniciaba la sesión con un saludo, preparaba los materiales y esperaba a que los alumnos estuviesen en silencio para continuar. La presentación del nuevo contenido lo hacía: preguntando, poniendo el nombre del tema, realizando un esquema o directamente explicando. Lo habitual de la clase era la explicación que llevaba muy preparada, ordenada y con un buen nivel de profundidad: *“el profesor aparte de explicar muy bien, se preocupaba constantemente de que los contenidos quedasen comprendidos”*. Para explicar utilizaba los apuntes, los esquemas que hacía en la pizarra o ampliaba algún contenido que no estaba en sus apuntes o en el manual. Se preocupaba por la atención del alumno, bien realizando preguntas, algo complicadas, o resolviendo dudas. No era una clase conflictiva, por lo que no se señala el problema de mantener el clima de trabajo. Realizaba alusiones al presente, pero no es

significativo el tiempo dedicado a ello y se limitaba esporádicamente a algunas situaciones políticas o económicas. Al finalizar las clases no hay revisión del trabajado realizado ese día, él mandaba las actividades a hacer en casa, se despedía y recordaba que había que traer los materiales para la clase siguiente.

RECURSOS UTILIZADOS: apuntes, manual, Internet y otros

Los apuntes del docente eran el referente principal del contenido de Historia de España, y están muy valorados en la escala Likert, tabla 14. Los temas los elaboraba él y *"cada tema era dejado en la copistería"*. Las clases se basaban en ellos, aunque también habían algunos, directamente copiados a mano por los alumnos, para completar o perfilar alguna idea: *"a veces el profesor completaba los apuntes entregados, dictándonos o copiando en la pizarra la idea a añadir (...)* yo anotaba en mi libreta algunos puntos que el profesor comentaba, o aquello que copiaba en la pizarra inmediatamente lo añadía a mis apuntes". Los esquemas de cada tema eran importantes y además: *"nos mandaba también elaborar esquemas para que aclarásemos las ideas y para que el contenido quedase más recogido y más claro para nosotros"*. El manual es de apoyo a los apuntes que el docente proporciona. El apoyo del libro de Historia de España no es ocasional y era solicitado diariamente para los procesos de enseñanza-aprendizaje: *"para cosas puntuales, en plan biografías y textos"*. Por otra parte, Internet era menos usado que los otros dos recursos, pues se utilizaba *"para buscar algunas preguntas realizadas por el profesor (biografías, preguntas de interés... pero no era de uso habitual"*. Por último entregaba algunos materiales distintos de una manera esporádica, e incluso la alumna los caracteriza como prescindibles de la asignatura: *"nos entregaba de forma puntual algunos apuntes para añadir nuestros conocimientos, pero no eran imprescindibles en la asignatura"*.

Tabla 14. Valoración de los distintos recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia

Uso de los recursos en Historia de España	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			

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3. MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación

En los dos apartados anteriores se han abordado el contexto, el profesor, los procesos de enseñanza y recursos utilizados, en éste analizaremos en profundidad la utilización de los diferentes recursos y los trabajos realizados por la alumna.

II.3.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL

El manual de la editorial Santillana está estructurado en cuatro bloques, 17 temas, una ampliación de fuentes, más un glosario y un primer bloque de introducción que explica claramente la metodología utilizada. Cada bloque es presentado por dos imágenes (normalmente del principio y fin del periodo que abarca), una breve introducción y los títulos de los temas que lo constituyen. Su finalidad es crear una perspectiva amplia de lo que se va a tratar.

Los temas tienen la siguiente organización: una primera parte que presenta el tema a través de una imagen y las dos grandes finalidades que desarrolla: el contenido y la preocupación por la selectividad. En la otra página sitúa los hechos en el espacio geográfico (mapa) y temporal (tiempo). El desarrollo de cada tema se realiza regularmente en torno a unas pautas de acción: texto de autor acompañado de documentos, mapas, cronología e imágenes (con sus breves actividades de comprensión estrechamente vinculadas al mismo) y habitualmente una breve definición de términos. El texto de autor no se constituye como único recurso en ninguna de las páginas del manual. Si el tema es más complejo se suele acompañar con una gráfica, tabla o esquema de contenido. Por último se acompañan documentos y ejercicios vinculados con la selectividad. Ya más concretamente, teniendo presente la estructura anteriormente expuesta, las 448 páginas del manual tienen los siguientes apartados y extensión recogidos en la tabla 15 El desarrollo de los temas y la selectividad tienen el mayor peso en el manual. Hemos estimado pertinente separar las introducciones a los bloques y a los temas, por su significado y por el uso que la alumna realiza.

Tabla 15. Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Historia de España de Santillana

APARTADOS	Número páginas	APARTADOS	Número páginas
Créditos	2	Desarrollo de temas	306
Índice	2	Selectividad	88
Metodología	2	Fuentes	4
Bloques	8	Glosario	2
Introducciones a temas	34		

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Por otra parte el tratamiento que tiene cada uno de los temas (no entramos en la relevancia del contenido), oscila entre las 17 páginas del tema 1 (Raíces) y las 28 del tema 4 (Los Reyes Católicos y los Austrias). Esta paginación, unida a la selección de temas indicada por la coordinación de la selectividad, nos ayudará a comprender la utilización que realiza la alumna.

Tabla 16. Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España de Santillana

TEMAS	Número páginas	TEMAS	Número páginas
1. Raíces	17	10. Economía XIX	18
2. Al-Ándalus	19	11. Sociedad XIX	20
3. Reinos Cristianos	21	12. Alfonso XIII	24
4. Católicos y Austrias	28	13. 2ª República	22
5. Siglo XVIII	20	14. Guerra Civil	22
6. Crisis y Liberalismo	18	15. Franquismo I	15
7. Isabel II	22	16. Franquismo II	14
8. Sexenio	16	17. España actual	22
9. Restauración	22		

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

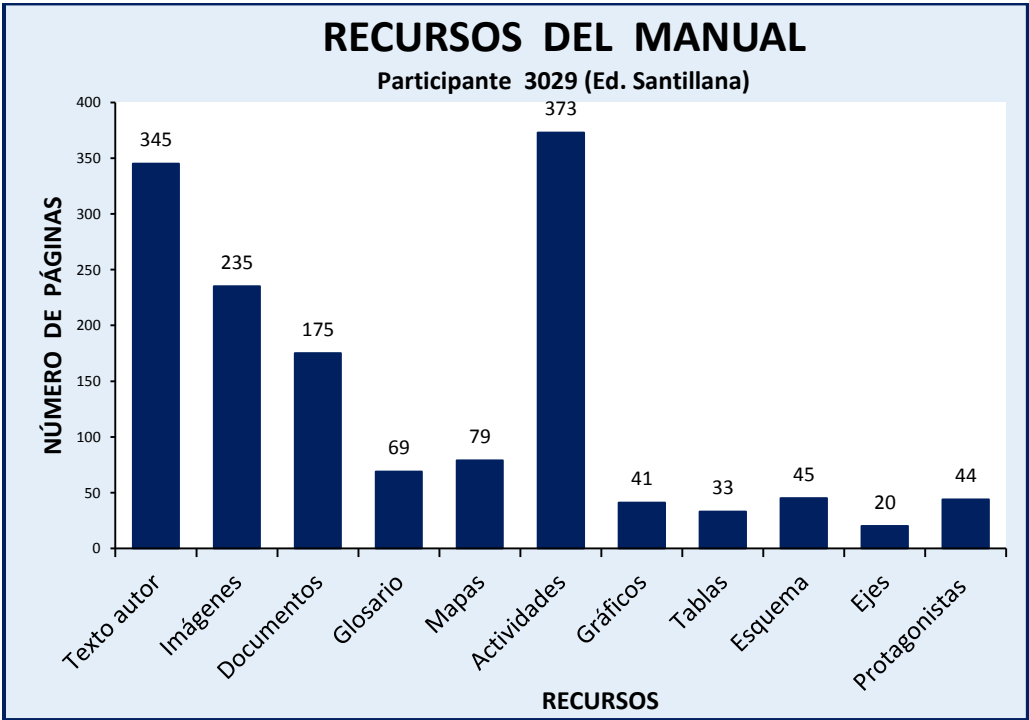
En cuanto a los recursos que tienen el manual, predominan las imágenes sobre el resto y destaca la baja presencia de ejes cronológicos. Por otra parte, las actividades están presentes en todos los recursos, mediante preguntas relacionadas con ellos.

Tabla 17. Número de recursos del manual de Historia de España de Santillana

Recursos	Número páginas	Recursos	Número páginas
Imágenes	284	Gráficas y tablas	70
Documentos	186	Esquemas	26
Mapas	84	Ejes cronológicos	21

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El análisis los recursos ofrecidos por el manual presenta la siguiente organización, recogida en la gráfica 9. El texto de autor, evidentemente, está presente en todo el manual, incluso en algunas situaciones aparece de una forma indirecta. Las imágenes (hemos incluido en este término una amplitud de posibilidades, pues de lo contrario haría una lista demasiado amplia para su análisis), son también abundantísimas. Los documentos, sobre todo los relacionados con la selectividad, están presentes en un tercio de las páginas. Un esfuerzo considerable lleva a incluir la presencia de mapas, gráficos, tablas y ejes, por su especial vinculación con esta asignatura. El glosario y los protagonistas son igualmente cuidados en este manual. Cabe señalar también el número de páginas con los protagonistas de la Historia, 44, un claro interés por poner semblante e información a cada uno de ellos. Tal vez podamos señalar la demasía de los recursos visuales que, a veces, hacen problemática su relación con el texto por su abundancia.



Gráfica 9. Recursos presentes en las distintas páginas del manual de Santillana. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.2. LOS APUNTES DEL DOCENTE

La elaboración de los apuntes por parte del docente y su papel en la enseñanza de esta materia, constituyen el principal recurso de este escenario. Se dispone para su preservación, de casi todo el temario dado por el profesor, faltan los primeros temas (Romanización, Al Ándalus, Los Reyes Católicos, los Austrias y Fernando VII). Este hecho, nos permite conocer el alcance que tiene esta alternativa del contenido, pues como decía la alumna:

"principalmente se basaba en fotocopias, que debíamos recoger cada semana en la copistería situada junto al Centro Educativo. A partir de ellos, estudiábamos el temario. Así, mi asignatura de Historia, partiendo de los recursos utilizados por el profesor se centra, en la mayoría del tiempo, en las fotocopias que nos entregaba cada semana".

La estructura que tienen está totalmente destinada a proporcionar una información resumida sobre el contenido, que era explicado en el aula. Los grandes periodos disponen de un índice de los temas, seguido del desarrollo de los contenidos, en un esfuerzo por concretar y sintetizar el contenido mínimo. Un ejemplo es el que presenta la figura 95.

2. REVOLUCIÓN LIBERAL EN EL REINADO DE ISABEL II. CARLISMO Y GUERRA CIVIL. CONSTRUCCIÓN Y EVOLUCIÓN DEL ESTADO LIBERAL.

A partir de 1833 se produjo la desaparición definitiva del Antiguo Régimen, tras los dos intentos frustrados anteriores de implantar el liberalismo: el de las Cortes de Cádiz (1810-14) y el del Trienio Liberal (1820-23). Sin embargo el proceso que comienza con la muerte de Fernando VII y la ascensión al trono de su hija Isabel II no fue fácil, sino traumático: una guerra civil. En efecto, las tensiones acumuladas en los últimos años del reinado anterior estallaron cuando los absolutistas más ultras, denominados *apostólicos* y más tarde *carlistas*, no aceptaron la pérdida de la corona por parte de Carlos María Isidro, con lo que eso significaba políticamente, y comenzaron una guerra para la que llevaban ya tiempo preparándose. Por tanto el enfrentamiento entre Carlos María Isidro y María Cristina (madre de la reina Isabel, de la que actúa como regente) es una cuestión dinástica, pero con un claro trasfondo político: los carlistas o absolutistas pretenden mantener las estructuras del Antiguo Régimen mientras que los que quieren acabar con ellas -los liberales- apoyaban la causa de Isabel II.

Figura 95. Los apuntes proporcionados por el docente. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.3. USO DEL MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS

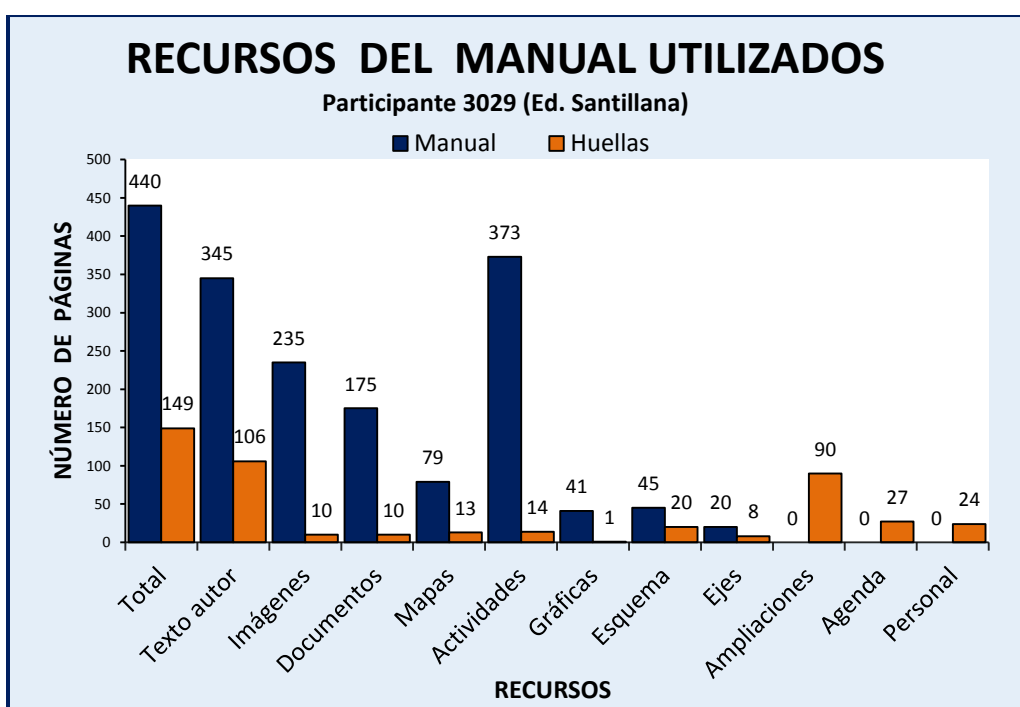
El estudio está basado en las evidencias dejadas (huellas) y en la interpretación que la alumna hace de ellas. Esta doble dimensión supone unos datos cuantitativos, otros de interpretación del significado de la huella y un tercero de valoración o explicación por parte de la participante. Así pues dividiremos este análisis en tres partes, las valoraciones de la participante y el estudio de porcentajes, la interpretación de las huellas y la valoración que se puede hacer de estos resultados. Por otra parte, es evidente que cuando en una página aparecen huellas en algunos de los recursos que tiene, es una prueba de que han sido tratados en los procesos de enseñanza, aunque dicha huella no esté en el resto de recurso presentes en la página, por ejemplo fotos, cuadros, documentos, etc.

II.3.3.3.1. Recursos del manual utilizados y los apuntes

El estudio del uso del manual lleva consigo las limitaciones a las que hemos aludido anteriormente (temas dados del programa, vinculación con temas que han sido proporcionados por el docente, etc.) Así pues, de las 440 páginas (descontadas, por una parte las 6 de créditos, índice y metodología y, por otra, las 6 de fuentes y glosario), hay huellas de su utilización en 149 (33,86%), es decir, *un tercio del libro de texto*. La alumna había calificado bajo el uso del libro, tanto en el aula como en casa. De las 149 páginas, 90 tienen ampliaciones, el 20,45% del total del manual o el 30,40% de las páginas trabajadas. Esta primera información nos indica ya un uso considerable de este recurso que es el libro de texto. Igualmente destacable son las huellas en las páginas que tienen esquemas o ejes, pues el 40% de ellas tienen anotaciones. Los mapas apenas registran el 16% de evidencias y, sorprendentemente, las huellas en las actividades apenas

son 14, a pesar de la alta valoración que le da a su uso la participante. Este hecho puede ser explicable porque pueden haberse realizado en hojas o cuadernos aparte. Cabe destacar las pocas evidencias que hay del uso de las imágenes (10 de las 235) y que 4 de ellas estén referidas a biografías: el primero con un comentario personal hacia Fernando VII, y el resto tienen el subrayado de las ideas importantes, estos son: Amadeo de Saboya, Emilio Castelar, Antonio Cánovas del Castillo y Práxedes Mateo Sagasta.

El uso del manual como agenda y los usos personales (anotaciones no relacionadas con el contenido), constituyen otra fuente de información a señalar que ayudan a comprender la utilización del Libro de Historia de España, vinculado con otras finalidades que más adelante estudiaremos.

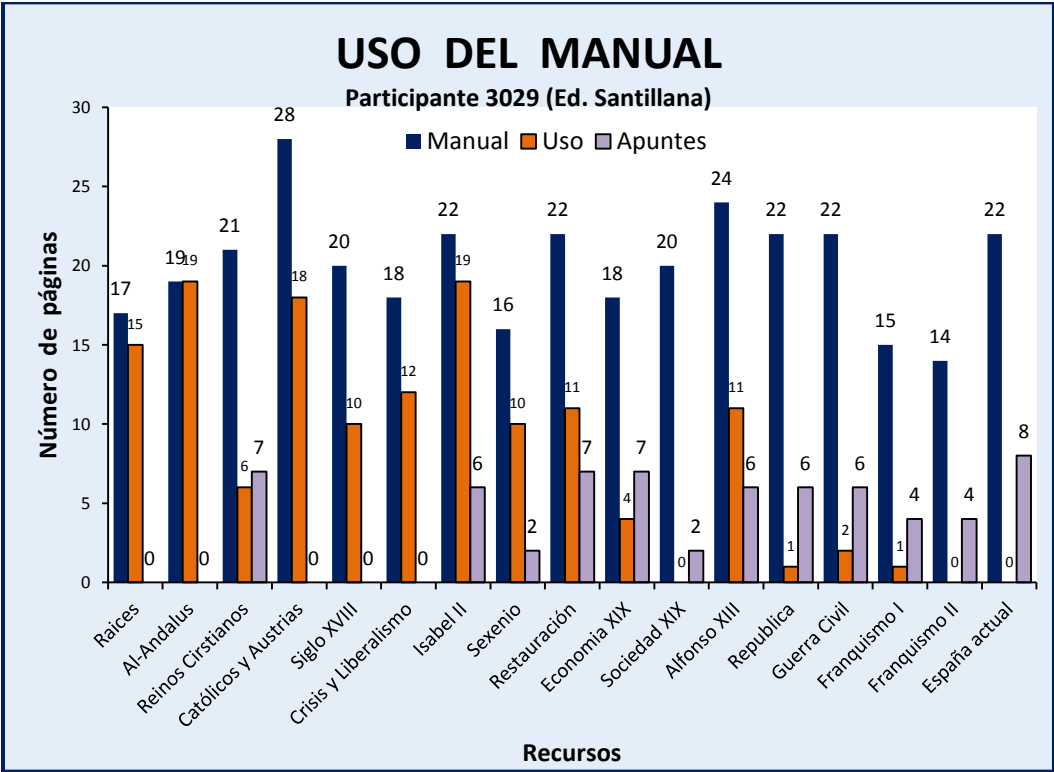


Gráfica 10. Utilización de los recursos presentes en las distintas páginas del manual de Santillana. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El análisis de las evidencias en los apuntes y temas del libro presenta otro perfil de uso muy importante. La alumna señalaba, como recordamos, que no todos los temas se dieron por el libro, precisamente la gráfica 11 pone de manifiesto ese dato. En ella se ha recogido el número de páginas que dedica el manual por temas, las páginas que tienen evidencias de haber sido utilizadas y las páginas de apuntes del profesor. El estudio de las huellas dejadas por la participante indica:

- la importancia de las introducciones a los temas, con huellas en 10 de las 17,
- la gran utilización del manual en 3 de los 17 temas, por encima del 80%, más concretamente: 1. Raíces, 2. Al Ándalus y 7. Isabel II,

- las huellas registradas en otros tres temas por encima del 60%, que son: 4. Los Reyes Católicos y los Austrias, el 6. La crisis y el liberalismo y el 8. El Sexenio Democrático,
- la mitad de las páginas con evidencias, el 50% en los temas: 5. El siglo XVIII, el 9. La Restauración y el 12. Alfonso XIII,
- una presencia del 25% en los temas: 3. Los reinos Cristianos y en el 10. La economía del siglo XIX,
- y prácticamente ausentes en el resto de temas,
- los apuntes del profesor tienen una extensión en torno a las 6 páginas por tema,
- la ausencia de apuntes en los temas que se dieron por el manual,
- la complementariedad con los que se dieron con ambos recursos,
- la presencia de los apuntes en los últimos temas.



Gráfica 11. Huellas presentes en las páginas del manual de Santillana por temas. Participante 3029.
Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Hay una clara importancia del uso del manual, pues en 9 de los 17 temas las evidencias están por encima de la mitad de las páginas, aunque hay páginas poco y muy trabajadas. Por otra parte, las evidencias son menores en la Historia Contemporánea y, sobre todo, en el siglo XX, claro uso de los apuntes. Igualmente, señalar las huellas de carácter personal que se encuentran en los temas finales del manual. Por otra parte, los apuntes se desarrollan fundamentalmente en el periodo de Historia Contemporánea y en los últimos temas.

El subrayado es otro de los indicadores que aportan información del trabajo realizado. El subrayado lineal en 97 páginas, es un indicador de la acción de enseñanza solamente vinculada con el texto de autor (y con los procesos de reconocimiento de las ideas importantes), mientras que el subrayado estructural, lateral o de realce (81, 20 y 50 páginas), indican otras tareas realizadas en el manual de Historia de España, de comprensión y relación. Las 90 ampliaciones realizadas, indican modificaciones de la propuesta del manual, siendo muy abundantes el 66% de las páginas del libro que tienen huellas. La agenda, está presente en 27 páginas, aportando información sobre la importancia o no de lo que se estudia, las fechas de exámenes, la vinculación con otros recursos que se utilizan, etc. También es de señalar que no es lo habitual llevar a cabo solamente un tipo de subrayado y sí el complementarlo con otros. El subrayado, evidentemente, es un indicador de lo que supone un tipo de trabajo en las aulas, pero que también encontramos otros (ampliación, agenda, esquemas,...) y que el profesor y la alumna no se quedan limitados a él. La tabla 18 viene a corroborar lo que venimos diciendo.

Tabla 18. Número de páginas y tipo de subrayado en el manual de Historia de España de Santilla

Subrayado	Número páginas
Lineal	97
Estructural	81
Lateral	20
Realce	50
Ampliación	90
Agenda	27

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.3.2. Valoración de los recursos del manual y los apuntes dentro y fuera del aula

Es preciso continuar este estudio presentando la valoración general que se hace del uso del manual y los apuntes dentro y fuera del aula. Así pues, con los materiales delante (libro y apuntes), se le pidió a la alumna que valorase y razonase lo que en ellos aparece. Los resultados, tal y como fueron redactados, se exponen a continuación. En la tabla 19, se evidencia la utilización destacada que se hace de los mapas, ejes y actividades tanto en el aula como en casa. Un segundo nivel está referido al texto de autor y comentario de texto (con igual valoración en el aula y casa) y los gráficos e imágenes en clase (pero menos en casa). El tercer nivel de uso lo constituyen los documentos registrados en el manual. Todos estos indicadores ayudan a identificar la utilización de los recursos del manual, así como a canalizar su búsqueda. Otra información importante es la valoración de la alumna. La discente insiste en el papel de apoyo del manual, la referencia al temario (no se dieron todos los temas), la posibilidad de localizar el contenido en el manual (por la huella dejada), los temas que se dieron por el libro (por lo que otros se dieron por los apuntes del profesor), los

momentos de atención prestada (con algunos otros con pequeñas grafitis), la importancia de los apuntes personales donde anotaba información, o los momentos en los que estaba perdida y preguntaba para seguir y comprender la clase⁵⁵.

La actividad a desarrollar fuera del aula es más difícil de detectar y tenemos que acudir a las declaraciones realizadas por la alumna. Ella señala que el libro está muy limpio (excepto las cosas importantes), los colores del subrayado (amarillo bolígrafo o lápiz), las anotaciones en los márgenes (ampliaciones, precisiones, etc.) o de otros símbolos (agenda) que los relacionaba con el temario o, lógicamente, con los materiales del profesor. Unos y otros lo hemos recogido e incluido en la misma tabla indicando con letras diferentes (A= aula y C=casa) las concomitancias con el uso y las discrepancias que se registran.

Tabla 19. Valoración realizada por la alumna del uso del libro en el aula y casa.

Uso del libro en el aula (A) y en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)			A-C		
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)		A-C			
Mapas				A-C	
Ejes cronológicos				A-C	
Gráficos y estadísticas		C	A		
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)		C	A		
Actividades				A-C	
Páginas de Internet o WEB para visitar	A-C				
Comentarios de Texto			A-C		

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Cuando nos referimos a los apuntes, queda claro que están redactados incluyendo solamente el contenido de Historia, texto de auto. El uso está restringido a ese recurso y a los documentos y comentarios de texto (tabla 20). Las valoraciones a los comentarios de texto (otras) se refieren a los proporcionados por el coordinador de las PAU. Las tareas de subrayar, lápiz, bolígrafo, etc. no cambian respecto del manual⁵⁶.

⁵⁵ *Atendía a las explicaciones del profesor, siempre siguiendo el libro. Este era utilizado, como ya he añadido, como apoyo para la asignatura. El profesor explicaba el temario y yo acudía a la página en la que se encontraba la información que el profesor estaba desarrollando. En dicha página me situaba en el temario que estábamos llevando a cabo y leía la información contenida en el libro para poder entenderlo mejor. Si era necesario subrayaba también. Otras veces, dependiendo de la circunstancia, aunque el temario fuera desarrollado basándose en el libro, yo no prestaba atención a él, ya que me era suficiente con lo que el profesor explicaba, o no lo consideraba importante, o tomaba apuntes en otra hoja a parte, a veces, preguntaba algunas dudas, ya que había que dar mucho temario en muy poco tiempo por lo que en algunos casos estaba en cierto modo perdida y preguntaba para poder situarme y seguir la clase. El libro está muy limpio, a excepción de algunas páginas consideradas importantes, por lo que estas están marcadas, bien con un subrayador amarillo, con un bolígrafo, o en menor medida, con un lápiz. Puede encontrar algunas anotaciones en los márgenes del libro, las cuales son muy puntuales. Estas anotaciones están relacionadas con el temario del libro a partir de asteriscos o flechas.*

⁵⁶ *Mientras el profesor desarrollaba el temario de los apuntes-fotocopias yo me limitaba en un principio a subrayar los apuntes a la vez que atendía a sus explicaciones, (...) También ponía una*

Tabla 20. Valoración realizada por la alumna del uso de los apuntes en el aula y casa

Uso de apuntes en el aula (A) en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto de autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)			A-C		
Otros (poner y valorar) Comentarios de texto					A-C

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.3.3. Estudio de la huella en los manuales, apuntes y trabajos: sentido y significado

Las tareas de la alumna en el aula y en casa, tienen su reflejo en las huellas dejadas en el manual, en los apuntes del profesor y, fundamentalmente, en los trabajos producidos por ella: resúmenes y comentarios de texto. Vamos a concretar este estudio en torno a las huellas dejadas en el manual y en la elaboración de dos temas: uno trabajado exclusivamente con el manual: El proceso de romanización, y el otro que lo hace conjuntamente con los apuntes: La monarquía de la Restauración.

II.3.3.3.3.1. La apariencia de la huella

Abrir el manual o los apuntes, un año en las manos de la alumna, supone entrar en su mundo personal (jardín privado lo llamaba Horsley y Lambert, 2001). La alumna deja muy claro la explicación de la apariencia de la huella: el subrayado *amarillo* (en el texto de autor), *el bolígrafo y el lápiz* (normalmente en las ampliaciones o en la agenda) *y las flechas o asteriscos* para vincular el contenido con otros fuentes de recursos utilizadas por ella, así lo expone como ya vimos en notas 53 y 54.

Así pues, abrir el libro y los apuntes, permite observar la apariencia y configurar una imagen muy abundante de resaltado verde en el texto de autor, o amarillo en los apuntes, bolígrafo en ambos y, en algunos casos, pequeñas aportaciones. Igualmente el libro lleva casi una progresión decreciente de evidencias pues en los primeros temas (y en otros ya señalados en el uso), hay un gran número de huellas, mientras en los últimos apenas unas pocas de carácter esporádico y con bolígrafo. También hay una abundancia de pequeños esquemas y aclaraciones de conceptos, lo que indican tareas de comprensión y síntesis de los contenidos.

hoja en blanco junto a mis apuntes por si la necesitaba para copiar algo de forma inmediata. En estos apuntes-fotocopias, como he nombrado anteriormente, se basaba la asignatura. Esta es la parte que más trabajé durante el curso. Siempre tenía en la mano un subrayador amarillo para ir marcando el temario que el profesor explicaba en la clase. Solo usaba el amarillo. Casi siempre usaba un subrayador, y en menos medida un lápiz o un bolígrafo. Estos apuntes estaban muy llenos de palabras sueltas consideradas relevantes, anotaciones a los márgenes con lápiz o bolígrafo, flechas, pequeños esquemas, guiones, asteriscos.. es decir, todo aquello que en los apuntes no aparecía y el profesor había nombrado en la clase, yo lo anotaba en estos. Por lo tanto, los apuntes se componen de lo subrayado por mi en la clase (y lo que no me daba tiempo en casa) y por anotaciones puntuales realizadas por mi a lápiz o bolígrafo.

La **rebelión** tuvo lugar en un ingenio azucarero*, llamado *La Demajagua*, pobre y atrasado. Los graves problemas del **gobierno español** durante el Sexenio permitieron organizarse a los **independentistas**. Aunque en un primer momento estos pidieron la anexión a Estados Unidos, con la incorporación de **Máximo Gómez, Modesto Díaz y los hermanos Marcano**, experimentados en la guerra dominicana, la guerra adoptó un carácter de lucha por la **independencia**.

Figura 96. Evidencias del instrumento de información. Destacado en el texto del autor color verde (Santillana, p. 199). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Las organizaciones de **ideología anarquista** fueron mayoritarias entre la clase obrera española durante la **segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX**, al contrario que en **Europa**, en donde dominaba el socialismo. Esta peculiaridad quizá se deba en parte a la tradicional desconfianza de los españoles hacia los políticos (por ejemplo, las promesas de mejoras laborales y sociales que los dirigentes de la revolución de 1868 hicieron a los obreros y campesinos fueron incumplidas). **El anarquismo estuvo más extendido por la zona mediterránea y el sur**, es decir las zonas rurales latifundistas (seguramente por su aspiración al reparto de tierras entre los campesinos pobres): Aragón, Levante y sobre todo Andalucía. Pero también hubo una importantísima presencia anarquista en la **ciudad más industrializada del país: Barcelona**. El socialismo, en cambio, tenía más partidarios en Madrid, las regiones del centro y las zonas industriales de Asturias y País Vasco.

Figura 97. Evidencias del instrumento de información. Destacado amarillo (apuntes profesor, p 6). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Otro de los aspectos del gobierno de Espartero fue su **clara apuesta por el libremercado**, siguiendo las ideas de Mendizábal. Aunque el arancel de 1841 parecía proteger la economía española, en realidad los productos importados solo pagaban un 15 % del valor declarado, lo que equivalía a una política librecambista, muy extendida en toda Europa.

El libremercado y la injerencia del embajador británico en la política es-

Figuras 98. Evidencias del instrumento de información. Destacado en el texto del autor, bolígrafo (Santillana, p. 165). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

En Cataluña el nacionalismo tuvo en sus comienzos un carácter burgués y meramente cultural que reivindicaba la defensa de las tradiciones catalanas y el uso de su lengua vernácula. Este movimiento cultural se llamó la Renaixença. Sus principales representantes fueron Valentí Admirall y Prat de la Riba. Con el tiempo el movimiento catalanista fue adquiriendo un tono político autonomista (aspiraba a obtener un estatuto de autonomía), pero no independentista. En los últimos años del siglo XIX nacieron los dos

Figura 99. Evidencias del instrumento de información. Destacado a bolígrafo en apuntes del profesor (p. 7). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Tal y como se indicaba, hay otra serie de huellas que amplían el contenido del texto. En algunos de los casos son definiciones que no se encuentran en el manual, otras presentan esquemas del contenido del texto.

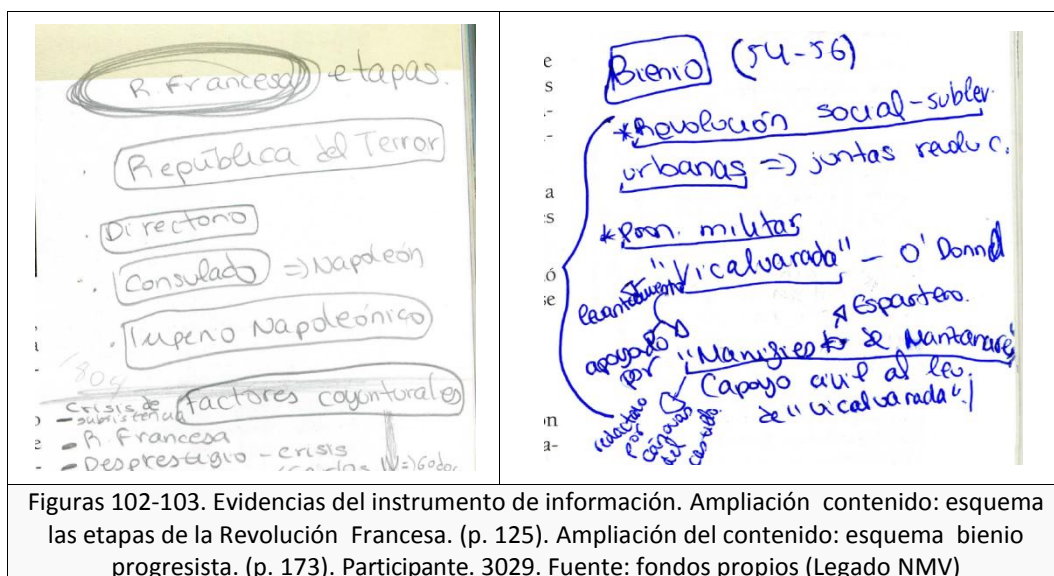
Justicia Mayor de Aragón
velar porque el rey respetara los fueros, leyes y una institución. Llevada a cabo por nobles.

Totalmente **excluidos del sistema** (perseguidos) había varios grupos políticos: sindicatos obreros y los regionalistas o nacionalistas.

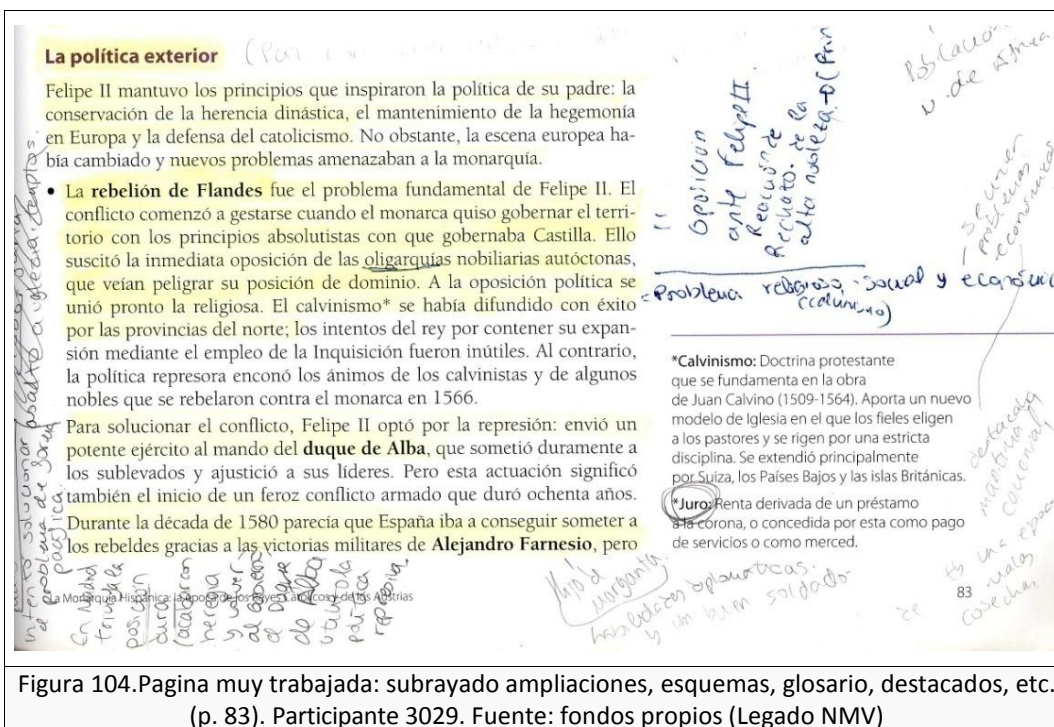
donde el conservador seguía un catolicismo integrista

Los carlistas acababan de ser de hallaban por tanto en plena decadencia regañadientes acabaron aceptando el orden Conservador, el más cercano a sus esquemas firmes en sus posiciones retrógradas de e residual de muy escasa influencia, salvo en

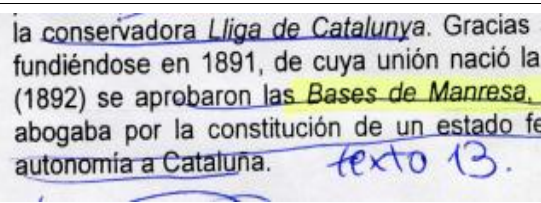
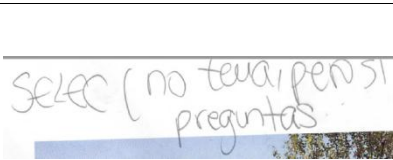
Figuras 100 -101. Evidencias del instrumento de información. Ampliación del contenido en el lateral de la página: bolígrafo. Aclaración de términos (Justicia Mayor de Aragón, Santillana, p. 65) y apuntes del profesor (Carlismo, p. 6) Participante 3029. Fuente: fondos (Legado NMV)



También se expuso que hay páginas con una leve evidencia y otras, figura 104 densamente trabajadas: ampliaciones, subrayados, referencias al estudio, etc.



Por último, en el estudio de la apariencia, hay otra serie de evidencias que están asociadas a la gestión de la información, como las figuras 105 y 106 en las que se indica del texto del que se trata, o de la vinculación con las PAU (selectividad).

	
Figura 105. Evidencias del instrumento de información. Gestión de la información (agenda) Comentario de Texto. Apuntes, p. 7. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 106. Evidencias del instrumento de información. Gestión de la información (agenda) Uso personal (p. 41). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.3.2. La construcción de los temas: el manual como único referente. “El proceso de romanización”

Tal y como se ha indicado, se ha elegido el tema *El proceso de romanización*, por haber sido desarrollado totalmente con el manual. Analizaremos en él las huellas dejadas y el resumen del tema realizado por la alumna.

LAS HUELLAS EN EL MANUAL

El análisis de la huella encontrada en el tema: “*El proceso de romanización*” indican que es un trabajo en el que se utiliza prácticamente todo tema del manual y con abundantes huellas. Más concretamente:

- a. no hay huellas en la introducción (2 páginas),
- b. hay huellas en todas las páginas de desarrollo (15 páginas),
- c. no hay huellas en las actividades del final del tema (3 páginas),
- d. las huellas en 12 de las páginas tienen un subrayado lineal (texto del autor) y aclaración o esquemas del contenido,
- e. en 3 de las páginas hay solamente huellas de subrayado lineal, estrictamente en el contenido del autor,
- f. hay una reestructuración de los apartados de la Hispania romana, un cambio de orden solamente,
- g. se han registrado 25 aclaraciones, esquemas, síntesis o precisiones a los textos del autor,
- h. se ha registrado información en 4 imágenes: 2 de pintura, 1 de enterramientos y 1 de escultura,
- i. hay anotaciones en dos mapas,
- j. se han incorporado tres informaciones sobre la gestión de la información (2 con la palabra libreta, indicando donde hay más información) y la palabra examen (importancia),
- k. solamente hay evidencias en uno de los documentos y en un glosario /Arriano)
- l. hay dos alusiones temporales: siglo III y I^{er} milenio.

LA HISPANIA ROMANA

Es el apartado central del tema y le dedica 6 de las 15 páginas del capítulo. El subrayado recoge una excesiva selección del texto de autor en amarillo, un breve destacado, la ampliación en lápiz de resúmenes de contenidos y los esquemas.

La conquista romana tiene un subrayado lineal en casi total del texto, con el título destacado. Encontramos breves modificaciones: Viriato (aclarando su actividad de guerrillas) y 3 siglos, encima de la fecha 218 a.C. Igualmente señala el esquema realizado al margen en el que sintetiza las fases de la conquista y la ampliación en la parte superior de la página, que indica la necesidad de comprender el significado de “romanización”, los problemas uniformidad de la dominación y el significado de la conquista.

ro Manización.

DOC. 12. TOMA DE NUMANCIA.

Los numantinos, acosados por el hambre, enviaron a Escipión cinco hombres, a los cuales habían encargado averiguar si este les daría un trato moderado si se entregaban a los romanos. [...] mas Escipión, sabedor de lo que ocurría en la ciudad por los prisioneros, les respondió que debían ponerse en sus manos y rendir la ciudad y sus armas. [...] Los numantinos se encolerizaron mucho más por sus desdichas cuando se les informó de la respuesta de Escipión [...]. No mucho después comenzaron a lamer pieles cocidas ante la total ausencia de comestibles, de trigo, ganado y yerba. Mas, cuando aquellas también faltaron, comieron carne humana cocida, comenzando por la de los muertos.

del proceso de

3 La Hispania romana

3.1. La conquista romana

La conquista romana fue el proceso histórico de dominio y control militar del territorio de la península Ibérica por parte de Roma. Dicho proceso fue bastante dilatado en el tiempo (218 a.C.-19 a.C.), pero logró la total integración del territorio hispánico en el Imperio romano ► (Doc. 13).

La segunda guerra púnica (218-197 a.C.)

El interés romano por la península Ibérica surgió durante el siglo III a.C. en el contexto de la segunda guerra púnica. Las guerras púnicas enfrentaron intermitentemente a Roma con Cartago por lograr la hegemonía en el mar Mediterráneo occidental entre el 264 a.C. y el 146 a.C. La victoria romana facilitó su expansión por toda esta área geográfica.

La península Ibérica era la vía de suministros del ejército cartaginés que, mandado por Aníbal, atacaba Italia. Roma decidió conquistar la Península para cortar esta ruta. El principio de la presencia militar romana se concretó en el año 218 a.C. con el desembarco de varias legiones al mando de Publio Cornelio Escipión en Emporion (Ampurias).

Desde esa fecha y hasta aproximadamente el 202 a.C. las tropas romanas no solamente derrotaron a los cartagineses, sino que también conquistaron toda la costa mediterránea peninsular, el valle del Guadalquivir y parte del valle del Ebro. Para ello atrajeron por la fuerza o mediante alianzas a los diversos pueblos iberos.

La conquista del interior peninsular (197-31 a.C.)

En esta etapa el interés romano se centró en la conquista de la zona interior –ambas Mesetas y el actual territorio portugués–. Esta vez la oposición de los pueblos peninsulares fue mayor, especialmente de los celteriores y de los lusitanos. Ejemplo de esa dificultad fue la actuación del caudillo lusitano Viriato, quien derrotó a diversos generales romanos hasta ser vencido en el 139 a.C. También fue destacable la feroz resistencia a la conquista de la zona septentrional de la península.

** romanización - de:*
No uniforme en todos los territorios
** Península convertida en una pieza que se integrase en el Imperio Romano.*

La romanización deriva del proceso de conquista romana (del).
Sus fases son:
II Guerra Púnica
conquista interior
conquista cantábrica
guerrillas

► ¿Cómo reaccionó Numancia ante el avance romano? ¿Fue un caso único u ocurrió lo mismo con otros pueblos del interior peninsular?

Figuras 107. Página trabajada: subrayado lineal y destacado, aclaración de términos, ampliación y esquema (p. 16). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La cohesión del territorio. Reenumerado como primero (1), tenía el nº 4. Como en los anteriores está subrayado la mayoría del texto de autor, se destaca el título y la modificación de la numeración. La organización del territorio, administración tipo de ciudades y las comunicaciones, constituye la información de autor y la subrayada por la alumna. La importancia de la ciudades lo amplía con un esquema de las mismas.

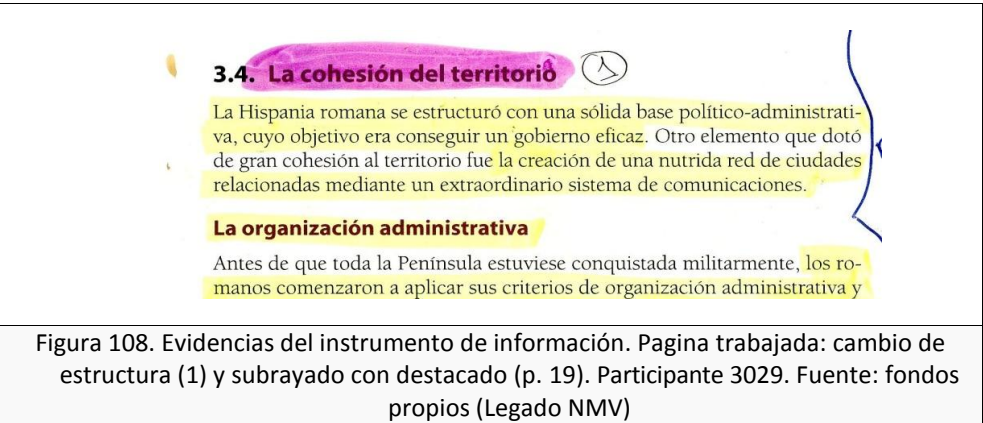


Figura 108. Evidencias del instrumento de información. Pagina trabajada: cambio de estructura (1) y subrayado con destacado (p. 19). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

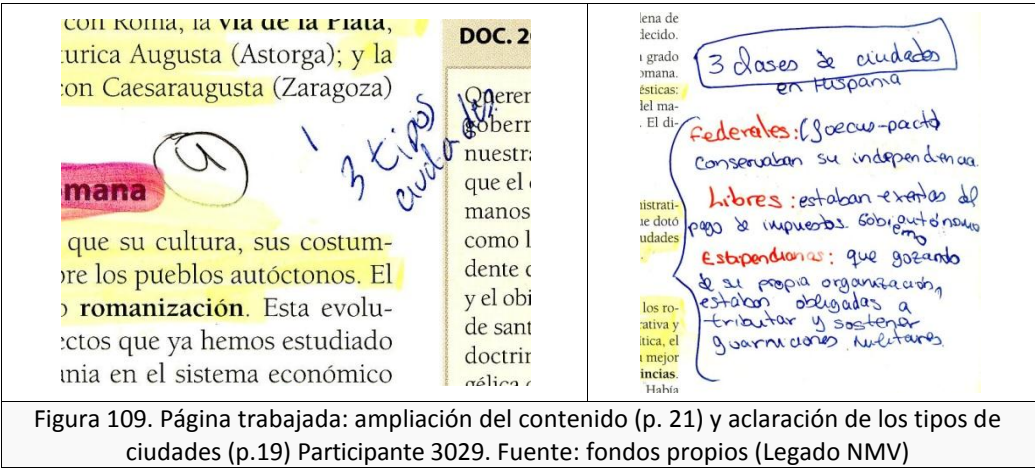


Figura 109. Página trabajada: ampliación del contenido (p. 21) y aclaración de los tipos de ciudades (p.19) Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La economía hispano-romana. Subrayado del texto de autor y no tiene ninguna ampliación, excepto la renumeración (2). En él se aprecia el trabajo del sector primario, la minería, la esclavitud, la economía monetaria y urbana.

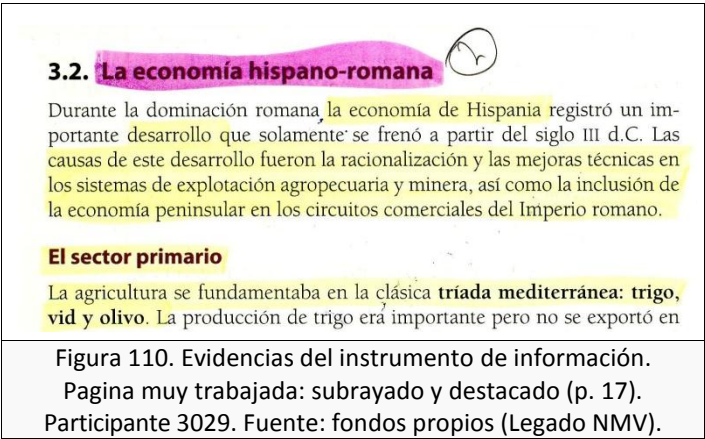
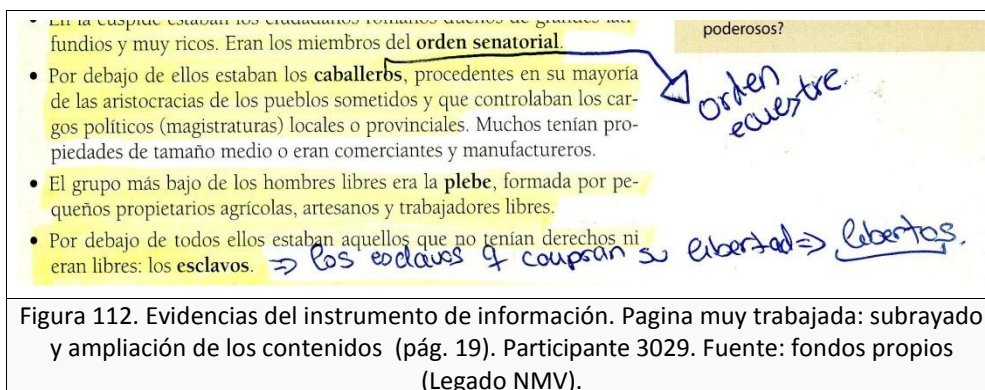
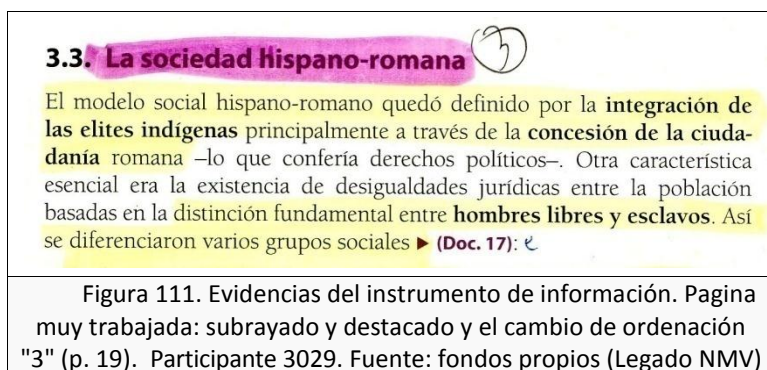
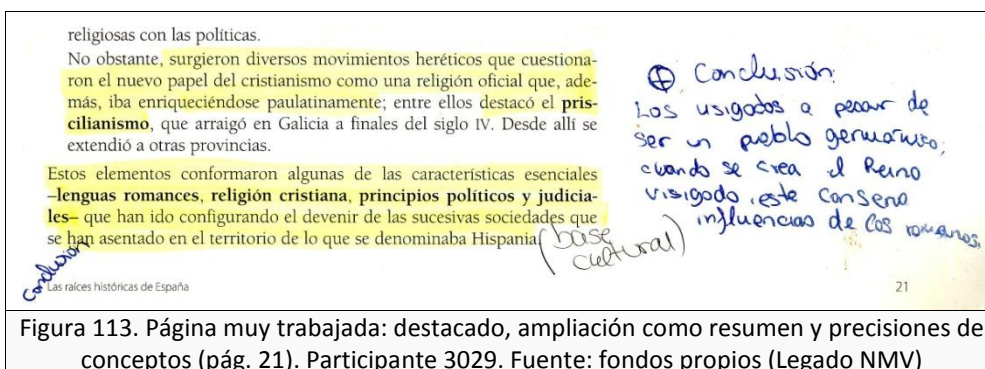


Figura 110. Evidencias del instrumento de información. Pagina muy trabajada: subrayado y destacado (p. 17). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

La sociedad hispano-romana. Ampliamente subrayada, señalando el proceso de integración de las élites indígenas, la división entre hombres libres y esclavos la estructura social y el papel de la familia y la mujer. Perfila y amplía dos de las clases: el orden ecuestre y los libertos: esclavos que compran la libertad.



La asimilación de la cultura romana. Pregunta ampliamente subrayada, en ella se destaca la concesión de la soberanía y el proceso de romanización en torno a la lengua, derecho y religión. Es interesante la síntesis final que realiza, en la que incluye información del apartado siguiente (dominación visigoda) vinculada con la influencia de la romanización. También señala la importancia de Mérida y la de Itálica. Las huellas siguen exactamente la misma estructura de los apartados anteriores por lo que solamente ejemplificamos el final del apartado con la conclusión que incluye a la dominación visigoda.



EL RESUMEN DEL TEMA POR PARTE DE LA ALUMNA

La elaboración del resumen del tema por la alumna, supone la evidencia documental de la síntesis de los procesos seguidos y la información de lo que se considera fundamental para la comprensión y estudio del contenido. Este trabajo de la alumna permiten identificar perfectamente el referente utilizado: el

manual. Así pues, unido a las demandas de las PAU para la elaboración de los temas a desarrollar (introducción, desarrollo y conclusiones), muestra la estrecha relación que tienen las huellas dejadas en el manual con la redacción del documento. Cabe señalar en primer lugar la finalidad que tienen los subrayados llevados a cabo en el manual para la redacción del tema: los enunciados de los apartados (escritos en fosforito verde), un primer nivel amplio (los términos importantes, destacado verde) y un segundo nivel más específico (subrayado lineal con bolígrafo). Más concretamente presenta la siguiente estructura:

Romanización: reconquista, segunda guerra púnica, la conquista del interior peninsular y sometimiento de los pueblos de la cornisa cantábrica.

Factores de romanización (que se haya en el segundo párrafo):

Cohesión del territorio: el territorio y civilización urbana (tipos de ciudades y comunicaciones).

Economía hispano-romana: sector primario, minería, esclavitud y economía urbana y monetaria.

Sociedad hispano-romana: ciudadanos romanos, caballeros plebe y esclavos.

Asimilación de la cultura romana: ciudadanía, derecho romano y religión.

Conclusión.

La primera valoración coincide con la coherencia entre: el subrayado/las ampliaciones realizadas en el manual y la redacción y apartados del libro. Manual y subrayados han sido el referente único del trabajo de síntesis realizada por la alumna.

Los apartados sufren pequeños cambios de estructura, no del contenido que los desarrolla. El primero (Romanización) es idéntico, sin embargo el segundo (Factores de romanización), cambia el orden del manual (tal y como está recogido en las huellas del texto) y la asimilación de la cultura romana se mantiene igual que en el libro de Santillana. Igualmente podemos identificar los esquemas o anotaciones realizadas en el libro de texto (ampliaciones), que quedan perfectamente recogidas por la alumna en la síntesis que realiza. Cabe indicar a modo de ejemplificación, los tipos de ciudades esquematizadas (espacio en blanco del lateral exterior de la página 19 del manual), o las fases de la conquista romana destacadas en el lateral exterior de la página 16.

La conclusión realizada se lleva a cabo mediante una apretada síntesis de lo que supone para Hispania “asentado de la base cultural” y también la alusión a la presencia visigoda (no incluida en los resúmenes), que continuó con las influencias romanas, a pesar de ser un pueblo germánico.

La figura 114, unida al estudio realizado de las huellas de este apartado en el manual, son pruebas evidentes de esta relación y, presumiblemente, del aprendizaje que puede derivarse de este proceso, en el que el manual y el resumen constituyen sus referentes.

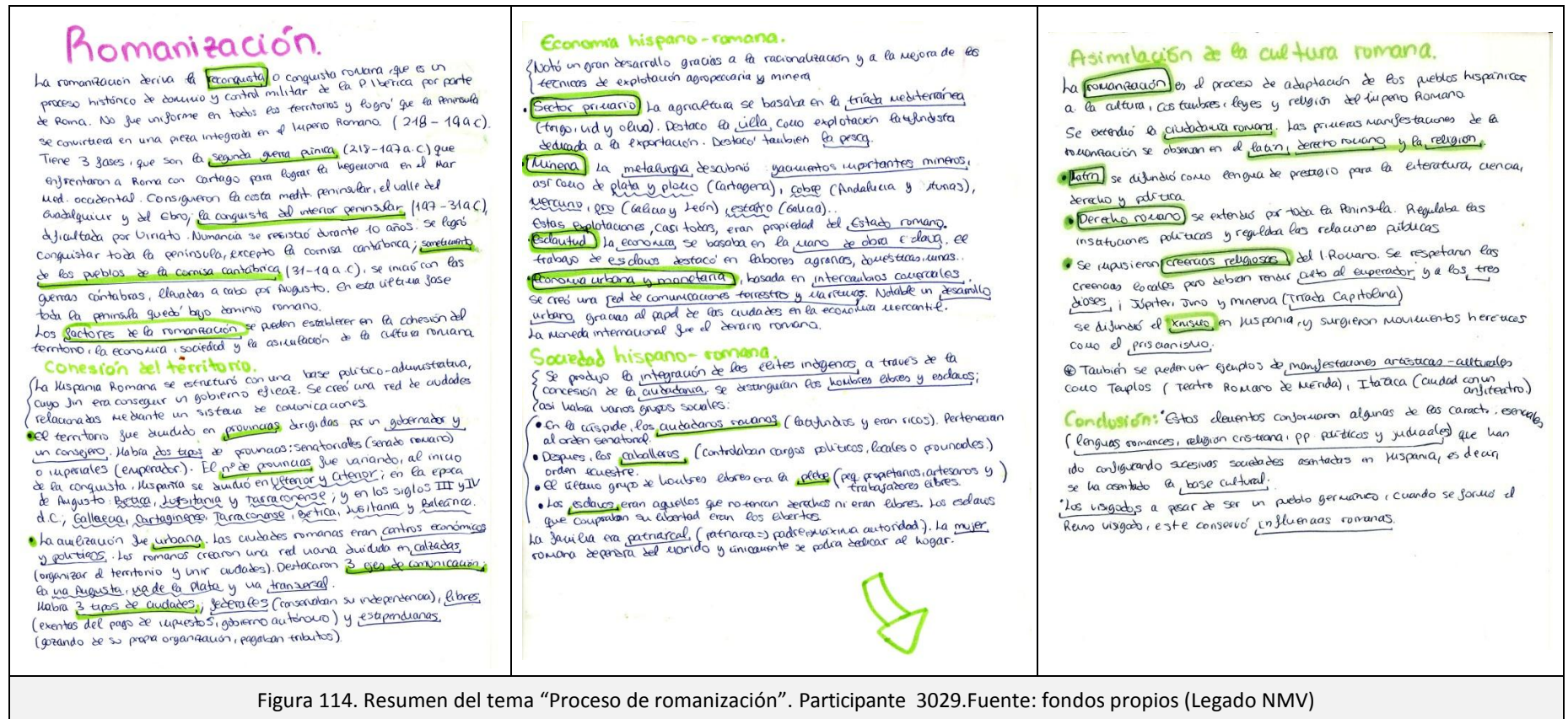


Figura 114. Resumen del tema "Proceso de romanización". Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.3.3. La construcción de los temas: el manual, los apuntes y el resumen del tema realizado por la alumna. “La monarquía de la Restauración”

La realización del resumen del tema por parte de la alumna, permite apreciar los referentes utilizados: los apuntes del profesor y el manual. El libro de Historia de España recoge huellas en 11 de las 22 páginas, dejando pues la mitad sin ninguna evidencia. Por su parte, los apuntes desarrollan esos contenidos en 7 páginas.

Profundizando más en el uso del manual, podemos señalar que solamente se constatan huellas significativas en la introducción y en el apartado 5: El desastre de Cuba en 1898. La primera aportación que se puede hacer, partiendo de las evidencias, es la prevalencia de los apuntes del profesor y la pequeña complementariedad del manual.

Los índices del manual, de los apuntes y el del resumen realizado por la alumna se contemplan en la tabla 21. La relación entre los tres es clara, pero lo es aún más la que vincula los apuntes del profesor con el resumen del tema realizados por la alumna. Los cuatro epígrafes que constituyen dicho resumen coinciden con los proporcionados por el profesor en los apuntes, aunque podemos ver similitudes con la propuesta del manual. La relación de los apuntes del profesor con el libro de Historia de España, es bastante personal tanto en su estructuración, como en su contenido.

Tabla 21. Referencia de los contenidos del tema La monarquía de la Restauración.

Manual	Apuntes profesor	Resumen alumna
La monarquía de la restauración	El régimen de la restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista	Restauración y sistema canovista
La creación del sistema canovista	La constitución de 1876	La constitución de 1876
Las bases del sistema de la Restauración	El sistema político canovista y el caciquismo	El sistema político canovista. Caciquismo Conclusiones
Los mecanismos del sistema político	La oposición al sistema. El nacimiento de los nacionalismos periféricos	
La práctica política		
El desastre de 1898	Guerra colonial y crisis de 1898	

Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

INTRODUCCIÓN AL TEMA: La monarquía de la Restauración

Como expusimos, la “introducción” proporcionada por el manual se organiza en dos páginas enfrentadas en la que se selecciona una imagen, una breve síntesis del tema, unas preguntas del contenido que se van a ver relacionadas

con la selectividad, un mapa relacionado con el momento histórico y un eje cronológico con las fechas y los eventos más significativos. La utilización de este recurso supone, al menos en la enseñanza proporcionada por el docente, una amplia perspectiva de los hechos de este importante periodo. Las figuras 115 y 116 presentan dicha introducción que posteriormente analizaremos.

tema **9** La monarquía de la Restauración *PAZ JORDAN (1874 - 1902)*

Oligarquía / caciquismo, controlaban las elecciones "falsa democracia"

PLAN PARA SELECTIVIDAD

Las preguntas de Selectividad relacionadas con la Restauración son muy frecuentes. Algunos ejemplos son los siguientes:

1 Preguntas cortas:

- Rasgos básicos del sistema político de la Restauración.
- La crisis del 98 en España: causas y consecuencias.
- Causas de la aparición de los nacionalismos catalán y vasco.

2 Temas para desarrollar, relacionados con:

- Los partidos políticos de la Restauración y sus elementos opositores.
- La Restauración: el sistema canovista, la Constitución de 1876 y el turno.

3 Comentarios de texto:

- Manifiesto de Sandhurst (1874).
- España, tal como es, de Valentí Almirall, 1896.
- Oligarquía y caciquismo como forma de gobierno en España, de Joaquín Costa.

Conservador (Cánovas) Liberal (Sagasta) Turno de pacotilla Monarquía Constitucional bipartidista

El régimen de la Restauración fue resultado del fracaso de la experiencia republicana. La formación durante el Sexenio del partido alfonsino preparó el advenimiento al trono de un nuevo monarca, Alfonso XII, el hijo de Isabel II. El principal representante de este sector fue Antonio Cánovas del Castillo, quien diseñó un sistema político basado en la hegemonía de dos partidos: el Conservador y el Liberal. En torno a ellos giró la vida política durante varias décadas. Durante el reinado de Alfonso XII (1875-1885) se configuraron los rasgos esenciales del sistema: la Constitución de 1876, el papel del monarca y el turno pacífico de los partidos. Tras la muerte de Alfonso XII, su viuda, María Cristina de Habsburgo, fue nombrada regente y garantizó la estabilidad del sistema mediante el uso del turno y del fraude electoral, junto a la existencia de redes clientelares, caciquiles y de patronazgo, sobre todo en el mundo rural. La crisis de fin de siglo, con la derrota de 1898, inició la descomposición del sistema de la Restauración, que se materializó en el siglo XX. *mayor estabilidad (en la política)*

206

Figura 115. Evidencias del instrumento de información. Página de Introducción (pág. 206). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

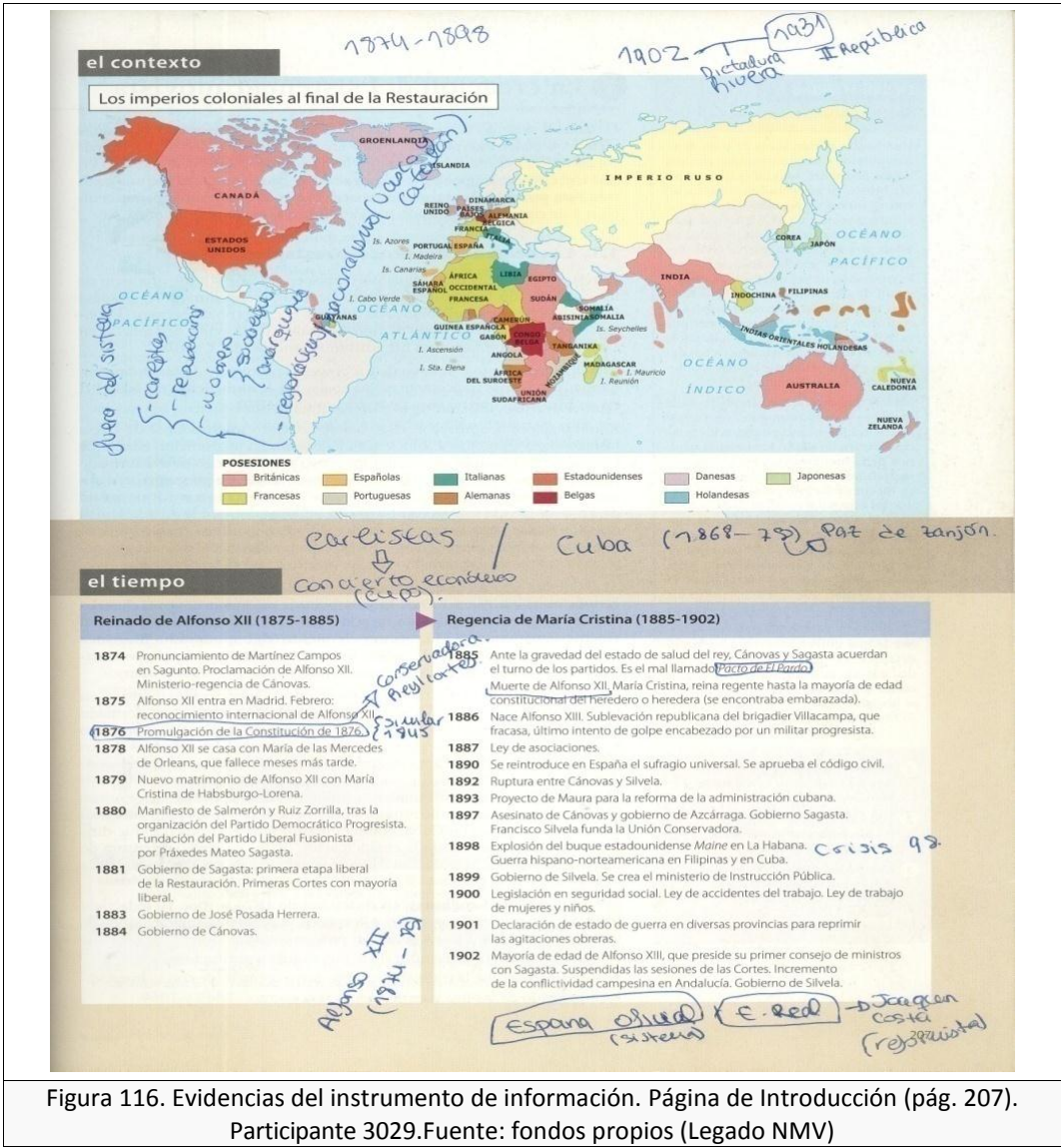


Figura 116. Evidencias del instrumento de información. Página de Introducción (pág. 207). Participante 3029.Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El cuadro que proporciona el manual es la de Alfonso XII con la entrada triunfal en el Palacio Real aclamado por multitudes, registra encima la huella de "PAZ / ORDEN" y el periodo "1874-1902". Una visión muy significativa del periodo al que nos referimos.

El segundo de los recursos del manual son las actividades para la selectividad. La tipología de las preguntas se divide en cortas, de desarrollo y comentarios de texto. Unido a la importancia que puede tener cada una de ellas, hay un esquema de respuesta a dos. La primera que indaga sobre los Rasgos básicos del sistema político de la Restauración, tiene el esquema siguiente: "oligarquía/caciquismo, controlaban las elecciones. Falsa democracia". La segunda que pregunta sobre Los partidos políticos de la Restauración, tiene el esquema: Monarquía constitucional. Bipartidismo (turno de partidos). Conservadores (Castelar). Liberales (Sagasta). Estas dos respuestas caracterizan el periodo y enmarca el alcance que tiene la huella anterior de: paz y orden como

falsa democracia. Otra información que puede resultar interesante es la que aparece en el margen derecho: "*mayor estabilidad (influencia de Inglaterra)*". Evidentemente esta último contenido, seguramente sugerido por el profesor, corresponde con una historia de los equilibrios europeos y el poder de la monarquía inglesa, la información debió ser aportada durante las explicaciones del profesor.

La página siguiente, contexto como le llama el manual, recoge un mapa con los imperios coloniales del siglo XIX, sin duda una información que hoy está repleta de actualidad. Este mapa recoge, espacialmente, un contenido que ubica a la Restauración en un marco comprensivo mucho mayor. Las anotaciones incluidas tienen un alcance importante pues, en primer lugar sitúa temporalmente dos periodos muy significativos de la vida española: 1874-1898 (cerrado con la crisis por la pérdida de ultramar) y el periodo siguiente 1902-1931 con la *dictadura de Primo de Rivera* y la posterior proclamación de la *II República*. Ya en el interior del mapa sitúa los problemas de España (con el nombre de "*fuera del sistema*") tales como el *carlismo*, *republicanos*, *mundo obrero* y los *regionalismos/nacionalismos*. La temporalización del mapa y la información de los problemas que están presentes, unido al colonialismo, constituyen una base para la comprensión del periodo y una fuente de posibilidades para debatir y exponer posiciones personales. La última información está contenida en el eje cronológico al que el manual denomina "el tiempo", en él destaca la alumna los periodos del reinado de Alfonso XII y de la Regencia de María Cristina. Como es de esperar, dicho eje, va enumerando los distintos eventos de uno y otro periodo.

Evidentemente es una selección de los hechos ocurridos, pero si esa selección la entendemos en el marco espacial (contexto), con la imagen que hemos comentado (paz y orden), con los conflictos de la España real y aparente, posiblemente den una perspectiva más concreta e interna a todo ese proceso que llevamos comentado. Destaca en sus anotaciones el problema carlista, el concierto económico (cupo), la guerra de Cuba y la paz a la que se llegó. Ya internamente en la cronología vuelve a subrayar la Constitución de 1876 (conservadora con una relación rey/cortes y su similitud con la de 1845) y enfatiza en el periodo del reinado de Alfonso XII (1874-1885). Por otra parte, de la Regencia, subraya el Pacto del Pardo, la muerte del Alfonso XII y la crisis del 98. Por último, ya fuera del eje indica dos lecturas que pueden caracterizar a este periodo: La España oficial (texto de Valentín Almirall) y la España real (con el de Joaquín Costa), ambos trabajados en las pruebas de selectividad.

Siguiendo con la introducción, los apuntes del docente recogen una información más conceptual y se relaciona también con etapas anteriores. Sin duda ambas introducciones se complementan e introducen todos los apartados del desarrollo de este tema. No hay en el resumen de la alumna introducción, por lo que no se disponen de evidencias para su análisis.

Aunque hay dudas entre los historiadores respecto a los límites cronológicos, se suele considerar que la etapa de la Restauración abarca los reinados de Alfonso XII (1875-85) y la Regencia de María Cristina de Habsburgo (1885-1902). Durante este periodo se produjo una cierta estabilización política, poniéndose fin a la etapa precedente (Sexenio Revolucionario), que había acabado en desastre. La Restauración heredó de épocas anteriores graves problemas: la miseria en que vivían millones de españoles, la guerra carlista en el norte y la colonial en Cuba, la desconfianza generalizada hacia la política y los políticos, el atraso económico y la falta de una verdadera burguesía emprendedora. A estos problemas se unirían otros nuevos, como el nacimiento de los nacionalismos vasco y catalán y la pérdida de las últimas colonias, lo que provocó la crisis de la identidad española surgida en 1898.

Figura 117. Construcción y consolidación del estado liberal. Apuntes del profesor (p.17). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

LOS APARTADOS RECOGIDOS EN EL RESUMEN REALIZADO POR LA ALUMNA: LA INFLUENCIA DE LOS APUNTES Y EL MANUAL.

El tema realizado por la alumna está organizado siguiendo los apuntes del profesor: 4 apartados y un resumen. La oposición a la Restauración (cuatro páginas en los apuntes del profesor) forma parte de otro tema distinto, por lo que no lo desarrollaremos. Por otra parte, ejemplificaremos la relación entre los apuntes, el manual y los trabajos de la alumna en los dos apartados primeros. Los siguientes, que repiten exactamente el mismo esquema, solamente tendrán el resumen de la alumna.

El primer apartado no tiene título, al igual que ocurre con los apuntes del profesor. El docente enuncia el tema y a continuación desarrolla sus características, que es lo que hace la alumna. Como puede apreciarse en la figura 118. Los apuntes de la alumna (manuscritos) recogen una selección literal de los apuntes del profesor, el destacado en dichos apuntes se ha realizado por el equipo de investigación para facilitar la comparación entre ambos documentos.

La llegada al trono de Alfonso XII, hijo de Isabel II, se fue fraguando a lo largo de 1874. El proceso arranca con el golpe de estado protagonizado por el general Pavía (3 de enero), quien disolvió las Cortes de la I República. Se formó entonces un gobierno provisional presidido por el general Serrano, quien se dedicó a atender los tres frentes de lucha que había abiertos: contra los carlistas, los cantonalistas de Cartagena y los independentistas cubanos. Entretanto Cánovas del Castillo, líder del partido alfonsino, negociaba secretamente con altos dirigentes del ejército y con la burguesía la restauración de la monarquía borbónica tradicional. El propio Cánovas convenció al joven príncipe Alfonso para que dirigiera un manifiesto al país (*Manifiesto de Sandhurst*) que él mismo redactó. El paso definitivo lo dio en diciembre el general Martínez Campos, quien a través de un nuevo golpe de estado acabó con el régimen republicano y proclamó rey a Alfonso XII, el cual llegaría a España para tomar posesión del trono en los primeros días del año siguiente.

Restauración y sistema canovista.

La llegada de Alfonso XII al trono, hijo de Isabel II, fue en 1874, aunque el primer paso en 1870 cuando Cánovas del Castillo (conservador) convenció a Isabel II para que abdicase a su hijo. El proceso arranca con el golpe de estado del general Pavía, quien disolvió las Cortes de la I República. Se formó un gbo provisional presidido por Serrano, quien afrontó la lucha contra carlistas, cantonalistas de Cartagena y los independentistas cubanos. Cánovas convenció a Alfonso para que dirigiera, al país un manifiesto (*Manifiesto de Sandhurst*) donde ofrecía la vuelta a la monarquía tradicional borbónica. El paso definitivo lo dio Campos, con un golpe de estado que acabó con el régimen republicano y proclamó rey a Alfonso XII. (1875).

Figura 118. La Restauración y el sistema canovista. Los hechos previos a la llegada de Alfonso XII. En los apuntes del profesor hemos destacado el texto que la alumna ha incluido en su resumen. Se aprecia claramente la selección realizada por la discente de los apuntes del profesor. La redacción es casi idéntica, con variaciones mínimas que no afectan al contenido. La frase “aunque el primer paso...” es casi literal de un apartado anterior de los apuntes. Participante 3029. Fuente: fondos (Legado NMV)

El gran artífice de la Restauración fue el político malagueño **Antonio Cánovas del Castillo**, quien, aunque en su juventud había militado en el **partido de la Unión Liberal** y participado en la **revolución progresista** de 1854, con el paso del tiempo fue adoptando posiciones políticas cada vez más derechistas. En 1876 **fundó el Partido Conservador** a partir de personalidades que procedían de los antiguos partidos Moderado y Unión Liberal. Cánovas **admiraba** la estabilidad política de Inglaterra y su **sistema bipartidista**, por lo que quería trasplantar ese modelo a España. Pensaba que las instituciones tradicionales (Monarquía y Cortes) debían ser los pilares del nuevo régimen de la Restauración. **No era** en absoluto un **demócrata**, pues según él la democracia sólo podía desembocar en el comunismo. Por tanto **defendió** siempre el **sufragio censitario**, que sólo daba derechos políticos a los ricos. Tuvo a favor de su proyecto a la burguesía, cuyo miedo hacia la acción revolucionaria de las masas populares estaba justificado por las recientes revoluciones sociales. El clero y la nobleza también le brindaron su apoyo para volver al "orden" anterior al Sexenio Revolucionario (1868-74). Las tres clases citadas (**alta burguesía, clero y nobleza**) **van a formar una oligarquía** que manejará a su antojo el sistema con el fin de perpetuar su posición preeminente en la vida política, económica y social. En otras palabras, las ideas de **Cánovas** se concretan en la **vuelta al moderantismo** de época isabelina, pero con **algunas modificaciones** más de forma que de fondo. Cánovas **fue varias veces presidente del Gobierno** y murió víctima de un atentado terrorista en 1897.

El gran artífice de la Restauración fue Antonio **Cánovas del Castillo**. Político (partidario de la Unión Liberal y participado en rev. progresista). Posición derechista. Fundó el Partido Conservador. Admiraba el sistema bipartidista. No era demócrata. Defendió el sufragio censitario. La alta burguesía, clero y nobleza) van a formar una oligarquía. Cánovas queriendo una vuelta al moderantismo isabelino, con modificaciones liberalizadoras fue presidente del Gobierno.

Figura 119. La Restauración y el Sistema Canovista. La figura de Cánovas del Castillo. En los apuntes del profesor hemos destacado el texto que la alumna ha incluido en su resumen. Puede apreciarse claramente la selección realizada por la alumna de los apuntes del profesor. La redacción es prácticamente idéntica con variaciones mínimas que no afectan al contenido. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

A su llegada a Madrid (enero de **1875**), el joven rey **Alfonso XII** adoptó una medida que iba encaminada a terminar con la tradición de los pronunciamientos: **se convirtió en jefe supremo del Ejército** con mando efectivo. Fue una decisión acertada, pues sirvió para acabar, de momento, con el protagonismo político de los militares que había caracterizado a buena parte del siglo XIX. También **continuó la guerra contra los carlistas** en el Norte, la tercera, que acabó con la victoria gubernamental en 1876; y en Cuba, en donde general Martínez Campos logró derrotar a los independentistas e imponer la **Paz de Zanjón**, 1878. Otra de las primeras acciones de gobierno fue **convocar elecciones a Cortes Constituyentes**, que dieron una aplastante **mayoría** al partido de **Cánovas**, el Conservador.

En 1875, **Alfonso XII** se propuso establecer un nuevo orden que evitase: acercamiento iglesia, prohibición de períodos de exiliación, renovación del ejército y de los cargos de ayuntamiento y diputaciones. Se convirtió **Alfonso XII** en jefe supremo del ejército. Continuar la guerra contra **carlistas**, (III) y en **Cuba**. El gobierno convocó elecciones a **Cortes constituyentes**, donde destacó **Cánovas** (conservador).

Figura 120. La Restauración y el sistema canovista. Llegada de Alfonso XII. En los apuntes del profesor hemos destacado el texto que la alumna ha incluido en su resumen. Puede apreciarse claramente la selección realizada por la alumna de los apuntes del profesor. La redacción es prácticamente idéntica y con variaciones que incluyen nuevo contenido (nuevo orden). Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El segundo apartado *La constitución de 1876* está íntegramente desarrollado en los apuntes y no encontramos ninguna huella en el manual. El resumen realizado por la alumna tiene las mismas características de síntesis que el texto anterior, aunque con algo más de libertad a la hora de definir las características de la constitución. Incluye un comentario final valorativo tanto del régimen, como de la propia constitución (figura 121).

La Constitución de 1876. Cánovas, el hombre fuerte del nuevo régimen, pretendía que la constitución se redactara de una forma lo suficientemente abierta y flexible que permitiese la alternancia en el gobierno de los dos grandes partidos que aceptaban el sistema restauracionista: el suyo (Conservador) y el Liberal. De hecho durante la elaboración del texto constitucional apenas hubo discusiones, pues en casi todo había acuerdo entre ambos partidos, con dos excepciones significativas: la cuestión religiosa y la composición del Senado. Se puede decir por tanto que la Constitución fue pactada por conservadores y liberales, lo que demuestra el alto grado de coincidencia entre ellos. Finalmente su aprobación final tuvo lugar el 30 de junio de 1876. Estaría vigente hasta 1923, año en que el general Primo de Rivera la suspende. Es la constitución más longeva de toda nuestra historia (48 años de vigencia).

Sus puntos principales son:

- **Derechos** a la libertad individual, inviolabilidad del domicilio, libre expresión, petición, asociación, reunión. Pero estos derechos fueron regulados mediante leyes orgánicas de una forma mucho más restringida que en la constitución de 1869.
- **Mayores poderes** para el monarca que en la constitución precedente: el rey nombra y cesa libremente a los miembros del Gobierno (sin que sea necesario que éstos tengan la confianza de las cámaras), así como a una parte de los senadores; es el jefe máximo del Ejército; tiene la iniciativa legislativa (junto con las dos cámaras); puede disolver las Cortes.... En definitiva, el monarca disfruta de unas atribuciones que ya entonces tenían muy pocos reyes europeos. Esta participación activa en la toma de decisiones políticas someterá a la figura del rey a un gran desgaste.
- **Confesionalidad católica** del Estado Español, que se compromete al mantenimiento del culto y del clero. Pero al mismo tiempo se tolera el ejercicio de cualquier otro culto en privado (art. 11).
- La soberanía reside "en las Cortes con el Rey" (y no en la Nación, que es lo propio del liberalismo puro, es decir el progresismo).
- **Cortes bicamerales.** La mitad de los senadores será designada por el Rey (de entre la nobleza, el alto clero y los grandes contribuyentes) y la otra es electiva. El Congreso será elegido por los ciudadanos que tengan ese derecho. El art. 28 está redactado de forma ambigua, por lo que no se manifiesta con claridad si el sistema de elección de diputados es universal o restringido. La ley electoral de 1878 estableció el sistema censitario, de manera que en la práctica sólo podía votar el 2'1 % de la población española (según señala Solé Tura). Más tarde, en 1890, se implantaría el sufragio universal masculino mediante una reforma de dicha ley electoral.

De lo anterior se deduce que el régimen político de la Restauración, del que la Constitución de 1876 es su principal exponente, es claramente autoritario aunque adopte una apariencia liberal. Esa doctrina política, muy propia del conservadurismo, se conoce con el nombre de **liberalismo doctrinario**.

La constitución de 1876. Cánovas pretendía que se redactara de forma abierta y flexible para que permitiera el turno de Conservador (suyo) y Liberal. En todo hubo acuerdo, excepto en la cuestión religiosa y la composición del Senado. Estuvo vigente desde 1876 a 1923 (P. de Rivera).

Sus principios son:

- Conservadora, pero flexible para que los partidos se alternen
- Soberanía compartida por el Rey y las Cortes
- Rey Poderes amplios. Monarca está activo. Reinaron en ella: Alfonso XII, María Cristina, A XIII.
- Bicameral (Congreso de los diputados y senado).
- Sufragio censitario hasta 1890 => sufragio universal masculino
- Confesionalidad católica y libertad de culto relativa
- Se restringen los derechos de los ciudadanos

Por lo tanto, el régimen político de la Restauración (Const. 1876) es autoritario. Esta doctrina, propia del conservadurismo, se llama **liberalismo doctrinario**.

Figura 121. La Constitución de 1876. En los apuntes del profesor hemos destacado el texto que la alumna ha incluido en su resumen. Selección realizada por la alumna de los apuntes del profesor. La redacción es prácticamente idéntica, con mayor libertad en las características de la constitución que no afectan el contenido. Participante 3029. Fuente: fondos (Legado NMV)

El sistema político canovista. No hay evidencias en el manual de su utilización, excepto un subrayado en el término “fraude electoral” y una alusión a la “Institución Libre de Enseñanza”. El contenido de la información y la estructura que mantiene, presenta diferencias con el texto de autor del manual. Es evidente un estilo personal del docente tanto en la selección, como en la redacción, pero sin que ello signifique la introducción de perspectivas diferentes de la concepción histórica.

El sistema político canovista se caracteriza por el centralismo y autoritarismo (con apariciones liberales).

El centralismo tiene medidas:

- * abdicación de los Fueros de las provincias vascas. se impulsaba la unificación de códigos y la igualdad jurídica en España.
- * Reorganización de los ayuntamientos y diputaciones provinciales. Los alcaldes serían designados por el gobierno.

El autoritarismo intenta imponer el orden controlando a la prensa y grupos de oposición al sistema. Medidas:

- * Establecimiento de la censura previa para las publicaciones de menos de 200 páginas.
- * Se ~~entrega~~ a la Iglesia el derecho a censurar los libros que atentan a la "moral y buenas costumbres."

* prohibición de las asociaciones políticas contrarias a la Const.

* crea la Institución Libre de Enseñanza (1876): Nueva forma de abordar el cto. con presencia de la Iglesia. Influenciada por la alemana. Estudian personajes importantes. Propone la libertad de cátedra.

El sistema de la Rest. fue evolucionando, en la presidencia de Sagasta, se implanta el sufragio universal masculino y restablece la libertad de prensa y asociación. Ley de asociaciones (regula los sindicatos).

Los dos grandes partidos del sistema que aceptaban la Constitución y sus principios: fueron el Liberal-Conservador y Liberal-Fusionista.

El Conservador representaba a la derecha (n, c, b) y el Liberal a progresistas, demócratas, republicanos. Eran de izquierda.

El líder fue Sagasta.

Ambos partidos se turnaron, estando de acuerdo en lo esencial.

Figura 122. Sistema Canovista. Resumen de los apuntes realizados por la alumna. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El caciquismo. No hay referencias en el manual. Los apuntes del profesor, un poco más amplios que el resumen de la alumna, mantienen un estilo personal distinto del libro de texto. El trabajo de la alumna, al igual que en los otros apartados, es una copia literal de una selección de la información del docente. La figura... recoge la información que se ha comentado.

④ Un elemento clave del sistema político de la Restauración se basa en el caciquismo. ⇒ manipulación sistemática de las elecciones, cuyos resultados controlaban los caciques (terratenientes de zonas rurales). La manipulación se hacía "comprando" los votos de campesinos ignorantes, bien por la caciquía (dar o quitar puestos de trabajo) o subsidio de los votos ("dar el pucherazo"). Ambos partidos estaban de acuerdo en lo esencial (capitalismo, propiedad, monarquía, "arriba a abajo") por lo que estaban de acuerdo en el caciquismo. El "encasillado" era que el candidato oficial sabía que tenía ganada la elección.

La corrupción provocaba "España oficial o real" ("constitucional, liberal y moderna") y "España real" (económica y cultural).

Esto provocó un desencanto hacia la política.

Todo ello fue denunciado por los intelectuales regeneracionistas (Costa, los de "generación del 98", Goy y Machado).

Figura 123. El caciquismo. Resumen de los apuntes realizados por la alumna. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La conclusión del tema, eminentemente descriptiva, es igual en ambos documentos, aunque en el resumen la alumna intenta dar algún giro lingüístico a la redacción dada por el profesor en sus apuntes.

En 1885 muere el rey. Su futuro hijo (Alfonso XIII) nace al año siguiente y mientras su madre ejerce de regente hasta 1902. Para continuar la estabilidad de la Restauración, Cánovas y Sagasta acuerdan el "Pacto del Pardo", institucionalizar el turnismo pacífico en el poder de los dos partidos.

Figura 124. Conclusión. Resumen de los apuntes realizados por la alumna. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.3.3.3.4. El comentario de texto: El manifiesto de Sandhurst

El comentario de texto supone, en la formación de Historia de España, el estudio, análisis e interpretación de una de las fuentes primarias en torno a la que esta asignatura construye su narrativa como disciplina. Por otra parte, la estructura y puntuación (6 puntos sobre 10) recomendada por la coordinación de las PAU para el comentario de texto es: tipología (1 puntos), análisis (2 puntos), contexto (2 puntos) y conclusiones (1 puntos).

Los textos proporcionados por la coordinación de las PAU, significativos y relevantes para este periodo, son: el manifiesto de Sandhurst, la constitución de 1876, Oligarquía y caciquismo (Almirall), Bases de Manresa y el Manifiesto de fundación del PSOE. El primero de ellos está relacionado con el inicio de la Restauración y es el analizado en este escenario. Como puede observarse son dos los documentos con los que trabaja la alumna: el primero las notas tomadas

directamente en el comentario y el segundo la redacción llevada a cabo. La figura 125 corresponde con el proporcionado por la PAU que estudiamos a continuación.

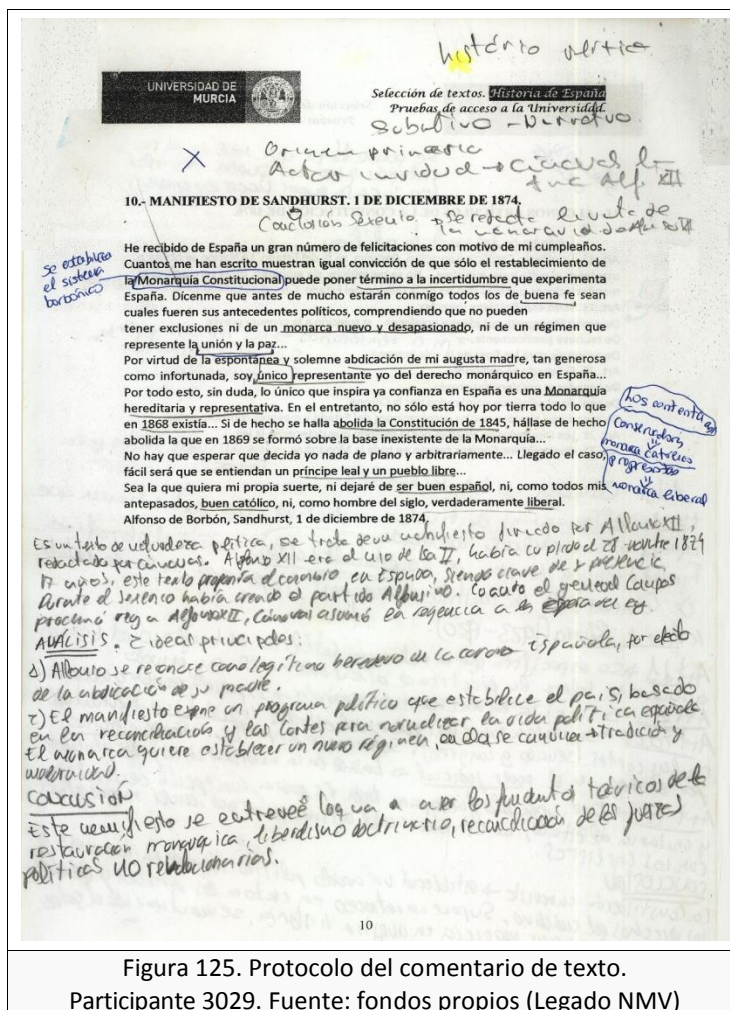


Figura 125. Protocolo del comentario de texto.
Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMM)

Las anotaciones realizadas tienen que ver con la tipología del documento y algunas notas significativas del contenido del texto. En la parte inferior ya está redactado un borrador de lo que será su ampliación, atendiendo a su: tipología, análisis interno y conclusión. En el documento, como puede apreciarse en la figura..., hay dos tipos de huellas con diferente letra e instrumento: lápiz y bolígrafo. Dichas huellas son de discentes distintas, las de bolígrafo son de nuestra alumna, las de lápiz de otra. Esta práctica es muy común, pues el alumnado, sobre todo cuando es del mismo centro, busca información de otros alumnos y cursos para facilitar su trabajo.

La alumna participante destaca, en bolígrafo, varias ideas propias que ha extraído del tema analizado de la Restauración. Estas evidencias suponen una acción positiva del trabajo realizado (por su relación con este comentario de texto) y por su diferencia con las que ya estaban de la otra discente, estas son:

Monarquía Constitucional: *se establece el sistema borbónico*

Unión y paz: *Paz y orden*

Las razones de la vuelta de Alfonso XII: *Los contenta: conservadores (monarquía católica), liberales (monarca liberal)*

No vamos a detenernos en el estudio de las aportaciones realizadas por la otra discente, pero comentaremos algún dato en el análisis que realiza la participante 3029. La redacción (en dos páginas como es preceptivo en las PAU), sigue la estructura marcada para este tipo de trabajos. Puede decirse que, en general, muestra una redacción más personal del contenido.

El desarrollo que hace de la tipología cumple con las características que son indicadas por las PAU, clarificando muy bien el tipo de documento del que se trata: fuente, fecha de publicación, naturaleza, contenido, autoría y destinatarios. Formalmente se puede decir que reúne todas las características para desarrollar unas capacidades que vayan más allá de la comprensión del contenido y que podrían facilitar su lectura crítica.

doc 10 "Manifesto de Sandhurst"

I

Se trata de un fragmento del "Manifesto de Sandhurst".
Es un texto ^{político} ~~político~~ de fuente primaria.
Su fecha se corresponde con el 1 de diciembre de 1874,
año en el que estalla el pronunciamiento de Martínez Campos
en segundo, proclamándose rey a Alfonso XII.
Fue redactado por conde de Castiella y firmado por don
Alfonso. ^{artífice y líder} ~~artífice y líder~~ del Partido Conservador.
Destinado al pueblo español, preparándolo para una vuelta
a la dinastía borbónica. Pretende aumentar apoyos, transcurriendo
la inestabilidad durante el reinado de Isabel II.

Figura 126. Análisis de la tipología del comentario de texto. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El análisis del texto. Se inicia con la idea fundamental que ya recogía en las notas tomadas en el protocolo del comentario de texto: heredero, monarquía constitucional, tradición compatible con la libertad, acabar con la inestabilidad y superación de las constituciones anteriores de 1845 y 1869, que cita el texto. Utiliza información referida a las constituciones de los temas que había elaborado sobre: Isabel II, el Sexenio revolucionario y la Restauración. El último párrafo resume y casi repite lo expuesto anteriormente. Este análisis implica, al menos, una revisión de las continuidades y los cambios que se encuentran en las tres constituciones mencionadas: 1845, 1869 y 1876, pero no contempla la de 1812.

II La idea fundamental es la reconciliación de las ideas básicas del proyecto restaurador, como la integración de la monarquía constitucional, tradición católica compatible con la libertad; superación de dos constituciones como son la de 1845 y 1869. Vuelta a una monarquía constitucional.

El manifiesto supone la vuelta de una monarquía const. basada en el poder compartido entre el rey y las Cortes a través de la const. de 1845 (=1845) 1869-1876. Se basa en la const. de 1845 (moderada, bajo el reinado de Isabel II, en la que el poder se compartía entre el rey y las Cortes, y la confesionalidad católica). Supone un gran cambio con respecto a la Const. republicana de 1869; ya que se ^{más poder} restaura con el sufragio universal y se establece el sufragio censitario. Cánovas piensa que el suj. universal trae a la anarquía y desorden. Este manifiesto pretende la vuelta del rey a través de medios constitucionales. (sin ejército).

Se pretende ~~poner~~ acabar con la inestabilidad surgida tras el período de república (carreísmo, cantonalismo...). Busca el orden y paz. Otra idea es la restauración de Alfonso como rey, dejando de lado los intereses de sucesión al carreísmo que elevarán a la tercera guerra carlista ya que Alfonso se establece como único representante (aspirante) tras la muerte de Isabel II.

III En el texto se establece una monarquía hereditaria, representada por las Cortes y una Const; se pretende así contentar a ambos sectores, así como ~~conservadores~~ progresistas (monarquía liberal) que acabara en el tercerismo y conservadores (establecer la confesionalidad católica del estado, ya que Alfonso XIII se caracteriza por ser un buen católico.)

Figura 127. Análisis del texto. Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El apartado de contextualización lo va a centrar en la biografía de Alfonso XII y las vicisitudes para su llegada al trono. Utiliza sobre todo la primera parte del tema de la Restauración que ya hemos analizado. Cabe señalar, como anécdota, la información sobre la influencia de Cánovas en la abdicación de Isabel II. Se ciñe al momento y las razones de su llegada al trono y no a las acciones de gobierno que realizó.



República
III Alfonso XII, hijo de Isabel II, llega al trono en 1874, aunque el primer paso fue en 1870, fecha en la que Antonio Cánovas convence a Isabel II para que abdicase a su hijo Alfonso. En 1874, comienza la transición. Pasa de un golpe de estado, y disolución de Cortes de la I República. Se crea un gobierno provisional dirigido por Serrano, el cual se dedica a afrontar 3 conflictos del país: lucha contra caciques, carteristas de Cartagena y los independentes cubanos. Cánovas desea establecer la restauración borbónica y convence a Alfonso para que dirigiera un reyado al país, el "Manifiesto de Sandhurst", que el mismo redactó. Gracias a vuelta a la monarquía tradicional borbónica como solución al problema de España, caemos de un golpe de estado, acabando con el reg. republicano y proclamando a Alfonso XII rey en 1875, en Madrid.

Figura 128. Análisis del contexto.
 Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Las conclusiones tienen un carácter bastante descriptivo: pondrá fin a la experiencia republicana, finaliza las guerras carlistas, da lugar a una etapa de estabilidad, papel del turno y del caciquismo. Enuncia los problemas no resueltos (que ya estaban en las notas que realizó en la introducción del manual) como son: el descontento del mundo obrero, los republicanos y los carlistas, no cita al nacionalismo. Es también interesante el juicio que hace sobre la devastación de España y lo que podría suponer el golpe de estado de Primo de Rivera en 1923.



IV Pondrá fin a la I experiencia republicana, finalizando un periodo conflictivo en la que los carlistas tendrán un ~~pequeño~~ papel protagonista. Dará cuenta a una etapa de estabilidad caracterizada por el sistema turnista que devastará a España ~~durante~~ hasta 1923 (llegada de Primo de Rivera), debido a al caciquismo y al descontento social y político provocado por la alternancia de solo dos partidos. (descontento no obreros, republicanos y carlistas).

Figura 129. Conclusiones.
 Participante 3029. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Se tiene que partir de que la alumna desarrolla la estructura que las PAU exige, de la cual ya hemos hablado repetidamente. El trabajo realizado por la discente recoge las ideas contenidas en los resúmenes de varios de sus temas, influenciados por los apuntes del profesor y las huellas dejadas en la introducción del manual (p. 206 y 207). Es una narración que evoca los hechos acaecidos, las relaciones entre ellos y es capaz de anunciar las consecuencias en un futuro no muy lejano, 1923. En ese sentido sí se puede hablar de continuidad y cambio, de elaboración personal, pero no se aprecian valoraciones o juicios de la alumna.

II.3.4. Discusión y reflexiones

Este escenario se centra en los apuntes fotocopiados que elabora y entrega el profesor. El manual es utilizado como apoyo, pues se limita a considerar algunos temas, en su integridad, y el resto nada o parcialmente. Por otra parte, los trabajos realizados por la alumna en la elaboración de resúmenes de los temas y los comentarios de texto, se constituyen en un referente importante para la comprensión de esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Contexto

Las vivencias y los documentos utilizados tienen lugar un centro público de secundaria, en el que la alumna ha permanecido seis años. El centro sufrió los efectos de un terremoto y su destrucción parcial, que quedó en la memoria de la discente. El aula es la normal con poca dotación de medios y utilizada para todas las asignaturas, los docentes son los que cambian. Esta alumna realizó las PAU de Historia de España obteniendo buena calificación.

Existe una cierta contradicción entre la valoración del Centro y de la clase, cuya influencia admite que fue *bastante*, y las descripciones que hace a continuación, que no muestran un ambiente potenciador sino más bien anodino y poco agradable en el caso del aula. Posiblemente sus valoraciones estén impregnadas de otras sensaciones más positivas desde el punto de vista humano. La dinámica de la clase parece estructurarse en grupos distanciados entre sí, pero con una fuerte cohesión dentro de los mismos, lo cual compensaría el deseo de unas relaciones más apetecibles con el resto del grupo. El contraste entre valoración y descripción nos lleva a pensar en un ambiente neutro en cuanto a la posible influencia sobre su rendimiento

Profesorado y enseñanza

El profesor es percibido como una persona de gran experiencia, con una marcada dualidad entre una actitud seria en clase y afable fuera de ella. En cualquier caso, su competencia como profesor esta fuera de toda duda para la alumna: clases muy preparadas, explicaciones que atienden siempre las demandas de los alumnos y aprovechamiento al máximo del tiempo disponible. Los indicadores de captación de la atención son también muy favorables: sabe imponer el silencio para comenzar, mantiene una postura de control (entre la mesa y la pizarra), plantea preguntas frecuentes para debatir y mantiene un nivel alto de actividad. Internet es utilizado poco, para ver algún video, para resolver algunas preguntas o buscar información para realizar biografías. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se enmarcan dentro de un enfoque tradicional de transmisión de conocimientos. El comienzo de la clase no responde a una rutina fija, así puede iniciarla con: preguntas realizadas al alumnado, esquemas escritos en la pizarra, el título del tema o, directamente explicando, que era lo habitual. Igualmente se ayuda constantemente con anotaciones en la pizarra, dictados aclaratorios y con preguntas que tienen casi siempre una función de control de la

atención. También propone ejercicios del libro o propios, siempre de carácter individual y que corregía a lo largo de la semana exigiendo una respuesta suficientemente razonada y en ocasiones el profesor revisará las correcciones de los alumnos como medida de control de la atención. No suele establecer relaciones con el presente, sólo en algún tema, como el de las crisis económicas, se dio este tipo de conexión. Concluye sus clases de forma ordenada, terminando los puntos que está explicando, aún a costa de alargar la clase, y mandando ejercicios para casa. Nunca concluye con un resumen de lo trabajado en la sesión. La búsqueda de información en Internet se produce de forma anecdótica, para localizar algunos datos concretos o para ver algún video.

Los materiales, trabajos, capacidades cognitivas y memoria

El temario del docente, el currículo oficial y las PAU son los referentes de los procesos de planificación del docente. El medio utilizado por el profesor como soporte principal del proceso de enseñanza-aprendizaje son sus propios apuntes aunque, curiosamente, la presencia del manual es obligatoria y se utiliza como complemento para tareas específicas (biografías, textos). Una peculiaridad es que el libro de texto de Historia de España, aunque sea muy poco, es utilizado en los temas elaborados por el profesor, sobre todo las introducciones a los temas. La iniciativa de aportar parte del temario redactado con sus apuntes, muestra una toma de decisión en cuanto a la voluntad de mejorar los temas del manual, desde su propia experiencia e investigación, para completar algunos contenidos, sintetizar otros y, en definitiva, facilitar la comprensión de los mismos. La misma intención podemos atribuir a las frecuentes anotaciones en los márgenes del libro, e incluso en los propios apuntes, así como a los esquemas o cualquier tipo de información escrita en la pizarra y que la alumna recogía inmediatamente. Este tipo de actuación nos muestra una preocupación constante por matizar aspectos del contenido que, sin duda, ampliaría las opciones para su comprensión. Los recursos que el libro proporciona son poco utilizados: 149 de las 440 páginas que tiene (33%) y de ellas 90 con ampliaciones y 27 agenda. Por otra parte, el docente se apoya en casi todas las introducciones a los temas del manual y algo en el desarrollo de los mismos. Las evidencias que quedan en los manuales indican y confirman la utilización conjunta de ambos recursos (apuntes y manual), registrando un uso complementario de ambos. El subrayado lineal y las ampliaciones y agenda completan el uso que se hace en este escenario. Mención especial tienen los resúmenes y los comentarios de texto que realiza la alumna, donde se pone de manifiesto la referencia tanto al manual, como a los apuntes.

La elección de las dos unidades analizadas, se debe a la utilización conjunta del manual y los apuntes, “Tema de la Restauración”, y la realizada con el manual solamente, tema de la “Romanización”. El subrayado lineal/destacado y las ampliaciones son los referentes para la elaboración de la síntesis de los temas que la alumna lleva a cabo. El trabajo de subrayado lineal y de realce en el tema

de romanización, es un buen ejemplo de selección de información y estructura en niveles de complejidad del contenido, unido a pequeñas ampliaciones y esquemas recogidos en el manual. Por otra parte, el tema de la restauración queda sintéticamente recogido en los apuntes y en las ampliaciones y pequeños subrayados en el manual. Merecen destacarse las huellas dejadas en la introducción del tema de la Restauración, pues supone un referente de utilización de los distintos recursos del manual (imágenes, mapas, cronología y texto de autor), pues con muy pocas ampliaciones, configuran una imagen del tema muy potente en posibilidades de comprensión, de síntesis e incluso de juicio y prospección futura.

Los trabajos con los comentarios de texto (compuesto por dos documentos para cada comentario), vuelven a poner de manifiesto: a) el trabajo realizado en el aula con las huellas dejadas en el documento facilitado por el docente, en el que el subrayado y las anotaciones realizadas recogen las líneas a seguir en: b) la síntesis realizada por la alumna (dos páginas como exigen en las PAU), con los apartados de: tipología, análisis, contextualización y conclusiones. Este trabajo supone no solamente conocer el contenido que está en el documento, sino que también le exige que lo vincule con los contenidos de otros temas. Este escenario muestra el interés del docente por la comprensión del contenido (Sánchez y García, 2014 y Área, 1991) y la realización satisfactoria de las PAU. La interpretación de las huellas dejadas, permiten identificar el *nivel de comprensión superficial* al que aluden (decodificar, extraer ideas y relacionarlas entre sí), e incluso generar ideas de resumen o realizar inferencias, características de la *comprensión profunda*. En ese sentido, tanto los esquemas, como los apartados del comentario de texto lo contemplarían. Sin embargo sería más difícil señalar también el nivel siguiente, la comprensión crítica. Los trabajos relacionados con la *apropiación de la información y su permanencia en la memoria*, quedan aceptablemente conseguidos tanto por la enseñanza en la clase, pero aún más por la elaboración de los temas y comentarios de texto (Woolfolk, 2010). A nivel cognitivo (Marzano, 1998), puede identificarse las *capacidades cognitivas de comprensión y aplicación del contenido*. Sin embargo volvemos a tener algunas dudas si pasaría a la creación de nuevo conocimiento (al menos para la alumna), por la posibilidad de que gran parte de estas capacidades pueden adoptar la mera repetición si se entienden como formatos a memorizar.

La Historia como formación

El análisis de los trabajos realizados por la alumna (temas y comentarios de texto) vinculado con la finalidad de que los alumnos “aprendan a pensar la historia por sí mismo, poder analizarla con otros (ceranos o lejanos), identificando elementos del pasado, apoyándose en cómo la historia construye su saber científico e intentado comprender el presente e imaginar el futuro” (Körber, 2015), podría argumentarse que la participante *ha alcanzado un buen nivel en la comprensión de la historia en su contexto y época, e incluso algunas nociones de cambio y continuidad*.

II.4. ESCENARIO CUARTO

Libro de texto, apuntes fotocopiados y creación de la WEB: su uso e importancia de los temas realizados por la alumna

Este escenario se caracteriza por la creación de un espacio WEB (WIKISPACES) por el profesor, donde están depositados los materiales. La información se estructura en torno al libro de texto y los apuntes del profesor que están disponibles: en archivos de los diferentes temas, presentaciones y algunas actividades. Asimismo, destacar que la WIKISPACES es un espacio personal del docente, que sigue utilizando y actualizando en otro centro. Los datos aquí manejados corresponden al curso 2012-2013, descargados en diciembre de 2013. Participante 3066. Las figuras 130 y 131 presentan una síntesis de los recursos mencionados.

Inicio del wiki

Cambios Recientes

Páginas and Files

Miembros

Búsqueda

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

HISTORIA DE ESPAÑA

GEOGRAFÍA

HISTORIA DEL MUNDO

CONTEMPORÁNEO

CC.SS. 4º ESO HISTORIA

CC.SS. 3º ESO GEOGRAFÍA

CC.SS. 3º ESO GEOGRAFÍA E HISTORIA

CC.SS. 1º ESO GEOGRAFÍA E HISTORIA

TÉCNICAS DE ESTUDIO

Sábado 28

Diciembre 2013

Horas: 10:31:05

HOY

Hechos históricos hoy

PROGRAMACIÓN HISTORIA DE ESPAÑA

OBJETIVOS EDUCATIVOS Y DIDÁCTICOS

La Historia de 2º Bachillerato es una disciplina que debe desempeñar una función relevante en la formación del alumnado de Bachillerato. El conocimiento histórico, y en mayor medida el del propio país, debe ayudar a educar a los jóvenes en la perspectiva de un conocimiento racional y crítico del pasado. Indispensable para comprender su propio presente.

La disciplina de Historia, además de su contribución a la ingente tarea de ayudar a comprender el mundo en que vivimos, presenta una serie de valores formativos que hay que tener en cuenta:

- El estudio del pasado histórico permite adquirir al alumnado la idea de que cualquier sociedad es el resultado de un proceso evolutivo largo y complejo y les puede hacer comprender que el mundo que les rodea no es inmutable, sino la consecuencia de un desarrollo lento y nada rectilíneo. En eso consiste lo que llamamos "conciencia histórica", cuyo desarrollo debe convertirse en uno de los objetivos básicos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, contribuyendo, de manera esencial, a la formación de un pensamiento analítico y crítico en nuestro alumnado.
- La Historia contribuye, como ninguna otra disciplina, a transmitir a las nuevas generaciones el enorme patrimonio que de contenido cultural e identifica a una colectividad. La herencia del pasado, resultado de los esfuerzos, los avances y errores de las generaciones anteriores, ha conformado el marco político, social, económico y cultural de la sociedad en la que vivimos.
- El conocimiento de la Historia del propio país es indispensable para recuperar nuestra memoria colectiva, tan necesaria para rehacer el marco de las vidas de los antepasados y comprender los acontecimientos históricos.
- El estudio de la Historia ayuda a formar y desarrollar la idea de temporalidad, dando claves al alumnado para que sepan situarse en la perspectiva de la evolución de las sociedades y comprendan los diferentes ritmos del acontecer histórico (sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio). Asimismo, a través del conocimiento histórico se accede a la comprensión de los fenómenos de causalidad, tanto en sus aspectos materiales como intencionales. De este modo, fomenta en los jóvenes el espíritu de indagación y relación entre los fenómenos causales que están presentes en todos los acontecimientos humanos.
- Por último, la Historia ayuda a fomentar un espíritu tolerante. Comprender que las costumbres, las formas políticas o económicas y los hábitos sociales cambian con el tiempo, se transforman y se modifican, ayuda a relativizar lo propio y a aceptar otras culturas, otras opiniones y otras costumbres.

CONTENIDOS

El temario se ha dividido en 4 bloques conformando 18 unidades didácticas.

- I. Las raíces históricas de la España Contemporánea
- II. Liberalismo e industrialización en el siglo XIX
- III. Poder y conflicto en el primer tercio del s. XX
- IV. Franquismo y democracia

MANUAL

El manual que seguiremos será de la Editorial Vicens Vives, Hispania, Historia de España.

No es obligatorio la compra del libro.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

1. Haber dos exámenes por evaluación. El primer examen valdrá un 40% y no será eliminatorio; el segundo examen supondrá el 60% de la nota. La calificación de los exámenes corresponderá al 90% de la nota, quedando un 10% correspondiente a actitud, trabajo, asistencia, puntualidad y comportamiento
2. Haber un examen de recuperación por evaluación en el que podrá preguntarse por la totalidad de la materia correspondiente a dicha evaluación
3. Aquellos alumnos que no hayan aprobado alguna evaluación tendrán un examen de suficiencia al final de curso
4. La calificación de las evaluaciones para la nota final será la siguiente: 1ª evaluación 30%; 2ª evaluación 30%; 3ª evaluación 40%
5. En septiembre habrá una prueba extraordinaria en la que se podrá preguntar por la totalidad de la materia vista durante el curso.

Figura 130. La Wikispaces del profesor.

Participante Declarante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

TEMA 8. EL SEXENIO DEMOCRÁTICO (1868-1874) (pag. 178)¶

Aunque adopte la apariencia de un nuevo pronunciamiento, no puede catalogarse como tal. No se invocaba a la Corona, para un cambio de gobierno; ahora se invoca a la Nación, para un cambio de régimen. A la revolución se llega por el agotamiento y la impopularidad del moderantismo, inseparable de la monarquía de Isabel II, y por la crisis económica.¶

La Revolución de 1868

Causas de la Revolución

Impopularidad del moderantismo y la crisis económica

No es un pronunciamiento

Se invoca a la Nación para un cambio de régimen

No se invoca a la Corona para un cambio de gobierno

Crisis financiera

Crisis de subsistencia

Crisis industrial

La explotación del ferrocarril

Una serie de malas cosechas

La guerra de Secesión americana

Vicens Vives

Bachillerato

HISPANIA HISTORIA DE ESPAÑA

J. Rodríguez Salazar

M. García Sánchez

C. Gudiño Álvarez

J. Muñoz Gómez

M. Muñoz Sánchez

Figura 131. Los distintos medios utilizados: temas y Power-Point realizados por el profesor y algunos de los recursos del manual Vicens-Vives. Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

II.4.1. EL CONTEXTO:

el centro, el aula y las relaciones

EL CENTRO

Es un centro público situado en las afueras de la ciudad que anteriormente era de militares y que alberga una zona de nivel económico bajo. La remodelación del edificio y el compromiso del profesorado por la mejora, son valorados muy positivamente por la participante incluyéndolo entre los mejores de su ciudad. Los seis años de estancia (toda la secundaria), le hace sentirse bien preparada y reconocer la entrega de los docentes a mejorar el nivel del contexto donde se encuentra⁵⁷. Atendiendo a lo expresado por la alumna, la estructura del edificio no ha influido en su proceso de aprendizaje pues: *"aunque no tuviera las mejores instalaciones yo me sentía cómoda pues tenía (...) mesa y buenos profesores"*.

EL AULA Y LAS RELACIONES

El aula es especial y disponía de los recursos tecnológicos para dar las clases: pizarra digital y ordenador. Las paredes del aula son de color beis y poseen, como adorno, huellas de perro en sus paredes. La estructura física (figura 132), es la típica de este nivel y curso. La alumna se sentaba en la segunda fila pero como ella misma comenta: *"El sitio para mi es indiferente, pues por suerte no estaba en una clase conflictiva y podía atender en cualquier sitio"*. La primera fila, pegada a la mesa del profesor (situado sobre una tarima) no estaba habitualmente ocupada por los alumnos. El ambiente era muy competitivo, pero a la participante no solamente no le importaba sino que se sentía estimulada por ello y así lo expresaba: *"Si no hubiera estado en ese ambiente tan competitivo, quizás no me hubiese esforzado tanto por destacar. Aunque quizás hubiera sido lo mismo, pues mi objetivo en cualquier circunstancia era aprobar y con la máxima nota posible"*.



Figura 132. El aula. Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

⁵⁷ "He de decir que cuando entré, hace 6 años, me pareció un edificio en ruinas, pero con el paso de los años, se han llevado a cabo numerosas reformas que lo han ido mejorando y rejuveneciendo. Gracias a la buena organización y entrega del equipo docente mi instituto es considerado como uno de los mejores de la ciudad. Aunque para algunas personas, que no han estado allí dentro, puede tener muy mala fama debido a que a 2 km podemos encontrar un barrio "bajo". Volviendo a lo anterior, para todos los que hemos pasado por allí hemos adquirido un nivel excelente y hemos participado en numerosas actividades propuestas por el centro con el fin de mejorar el mismo. Una de las cosas que más me ha llamado la atención en mis años allí, ha sido el compromiso que han sentido los profesores por sus alumnos y como han actuado, ante las dificultades económicas, para que aprendiéramos en las mejores condiciones".

II.4.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, el profesor, los procesos de enseñanza y los recursos

EL CURRÍCULO

La decisión del profesor de que los alumnos conocieran tanto el programa oficial como el que las PAU proporcionaba, fue explicado desde el primer día: *"Mi profesor el primer día de clase nos explicó los dos programas tanto el de selectividad como el suyo, y como iba a dar las clases como serían los exámenes, los criterios de evaluación, etc."*. Igualmente dejó claro que él iba a impartir todos los contenidos: *"Mi profesor explicó todo el contenido, no hubo tema que no explicase, nos lo comentó todo, no dejó ningún detalle por ver. Para nada se aferró a los contenidos de selectividad"*. Organizó los 17 temas por evaluaciones (figura 133) y fue impartiendo los a lo largo del curso. A pesar de todo, la presencia de esta prueba condiciona los aprendizajes pues, como la participante expresa, la presión de dicha prueba lleva a decantarse más por unos u otros temas y afecta, incluso, a su estado anímico⁵⁸.

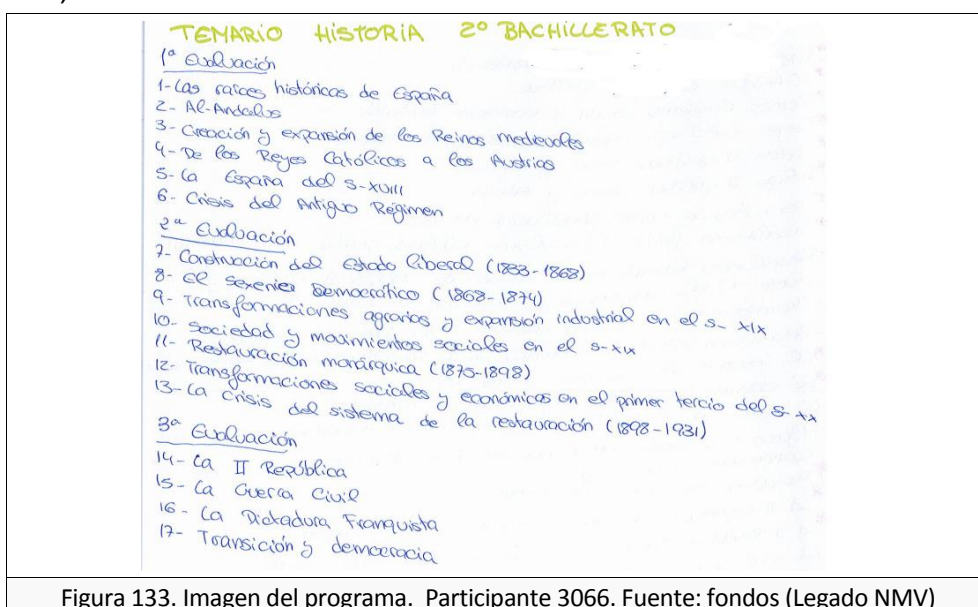


Figura 133. Imagen del programa. Participante 3066. Fuente: fondos (Legado NMV)

⁵⁸ "pues ya no solo en historia, todas las asignaturas se centraban en selectividad. Sin embargo, no considero que historia haya sido una de las más influenciadas, porque mi profesor, como buen profesional que es, nos dio absolutamente todo el temario, no se centró únicamente en unos temas, pero eso sí, en los exámenes solo nos preguntaba algunos de los temas que nos podrían entrar en selectividad, (...) Lo cual me pareció estupendo, pues yo conozco toda la historia lo que me facilitó comprender mejor otros temas; (...) Yo hice la opción A, aunque me había estudiado las dos partes, pero mi objetivo era ir a por la opción en la que apareciese el comentario de texto, ya que se me daban muy bien. A mi modo de ver el examen fue fácil, (...) pues lo tenía todo bastante claro, ya que mi profesor nos exigió mucho durante el curso, incluso me sobró tiempo cuando en ningún examen de historia me ha sobrado ni un minuto. Algo curioso que me sucedió, es que fue el primer examen con el que me maree, recuerdo que hasta me costó bajar las escaleras de lo mareada que estaba. Al igual que saqué un 7.5 de nota en selectividad y me esperaba más".

EL PROFESOR

El profesor era muy serio en clase: *"siempre llevaba un aspecto muy muy serio. En el pasillo era cuando decía "buenos días" pero muy bajo, que apenas podías oírlo y además con un notable acento murciano"*, pero fuera tenía un carácter muy diferente: *"tengo que concretar que su aptitud sería solamente la tiene con nosotros durante el horario de clase, pues si después te lo encontrabas por el pasillo o fuera del instituto y era muy simpático. Según él ese es el rol que tiene que tener para que los alumnos no se le echen encima"*. Esta bipolaridad es muy normal en los docentes, aunque a veces lleva consigo que el alumnado se calle sus dudas: *"yo particularmente, algunas veces me callaba mis dudas por su expresión"*. Su actitud era de un cierto distanciamiento en el aula respecto del alumnado, el cual reconocía el conocimiento que tenía sobre el tema, y de una posición personal sobre la Historia con declaraciones tales como: *"a mi modo de ver"* o *"los historiadores discuten"*, sin duda expresiones que proporcionan distintas visiones de esta asignatura y que personalmente las hacía notar cuando esto ocurría en el aula.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se centraban en el trabajo desarrollado en torno a los materiales depositados en "WIKISPACES" y en las dos tareas fundamentales realizadas con ellos:

- a) por parte del profesor: su elaboración, explicación, aclaración de dudas y corrección,
- b) por parte de la alumna: la elaboración de temas y comentarios de texto por su cuenta, adaptándolos al número de páginas que se le pedían, con especial énfasis en la redacción de la introducción y las conclusiones que debería buscarlas por su cuenta.

Junto a las tareas de la alumna hay algo muy importante que ya ha avanzado la participante: *el apoyo de todo el departamento tanto para las dudas, como en época de exámenes*⁵⁹. Más concretamente la clase empezaba (es una de las aulas

⁵⁹ *"Su metodología consistía en la explicación de los temas mediante un apoyo visual. Ese apoyo estaba colgado en su página web, junto con los temas ampliamente desarrollados en archivos para que pudieras descargarlo. Esos temas tus tenías que elaborarlos, y adaptarlos al tiempo y espacio que tenías para escribir en el examen, al igual que los temas no tenían ni introducción ni conclusión, por lo que tú debías elaborarlas. Tus temas se los podías dar para que te los corrigiera, pero con varios días de antelación al examen. Eso lo estuve haciendo yo durante los primeros temas, después por falta de tiempo, no se los podía entregar. La asignatura consistió en eso, en el trabajo individual y teníamos que buscarnos los medios por nuestra cuenta, aunque para cualquier cosa que necesitáramos siempre tendríamos ya no solo a nuestro profesor de historia de España, sino a todo el departamento, que como siempre estaban increíblemente comprometidos con nosotros. Recuerdo los días e incluso horas antes de los exámenes de historia (que eran los más difíciles de 2º de bachillerato) en las que otros profesores como el de geografía, o historia del arte nos ayudaban, nos preguntaban, hacíamos un repaso, nos contaban anécdotas, cosas curiosas que podríamos añadir o breves introducciones y conclusiones para hacer un*

especiales que estaban cerradas), entrando en primer lugar el profesor y preparando los medios y materiales necesarios. Iniciada la clase con el PowerPoint, que incluía toda la información, comenzaba a explicar intensamente los contenidos (lo que podría parecer monótono), apelando a que la información estaba en la Wiki y a que ya tenían edad para saber lo que tenían que hacer. Su preocupación por los contenidos iba más allá de la clase y le interesaba que el alumnado adquiriese una cultura, por eso cuando hay dudas y pregunta por ellas sin obtener respuesta por parte del alumnado, le suponían un poco de frustración⁶⁰.

RECURSOS UTILIZADOS: apuntes, manual, Internet y otros

El material fundamental son los apuntes subidos a Wikispaces y el uso de Internet, para la representación de los esquemas y mapas, a través de los PowerPoint. Sin embargo, también traía al aula otros materiales como libros periódicos, imágenes etc. El uso de Internet, como ya se ha expresado, es como repositorio de los materiales, aunque también a modo de búsqueda de información.

Cabe señalar también la presencia del manual, de forma no habitual, sobre todo por las citas a páginas del libro y por el interés de la alumna en confeccionar, como se verá, las introducciones y conclusiones que se le requería a los temas.

Tabla 22. Valoración de los recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia de España.

Uso de los recursos en Historia de España	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		

Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

examen redondo. Siempre con el propósito de ayudar”.

⁶⁰ “Él era quien entraba el primero a clase, dejaba las cosas, encendía el ordenador y el proyector, y ya si eso, nos respondía a nuestras dudas, pero no cambiaba su expresión seria en ningún momento (...) Cuando ya estaba todo a su gusto, pizarra digital encendida, carpeta abierta, y todos sentados y callados, comenzaba a explicar, sí que nos decía: “bueno el último día estuvimos viendo...” y enseguida comenzaba con lo que íbamos a ver ese día. Únicamente con ver su aspecto ya éramos conscientes de cuando quería empezar la clase (...) El desarrollo consistía en explicar lo que aparecía en la diapositiva, hablaba y hablaba, no nos decía que copiáramos, ni dictaba ni nada, pues según el “ya éramos mayores para decidir lo que quisiéramos hacer” (...) Recuerdo que era difícil mantener la atención, pues las clases eran muy monótonas, y como él nos dijo en alguna ocasión “todo esto está en la wiki” (...) pero a su vez se le notaba una gran preocupación por nuestros resultados y no solo tenía interés en que aprobáramos selectividad, sino que conociéramos la historia de nuestro país y que pudiéramos mantener una conversación con cultura y conocimiento de la misma. Cuando nos preguntaba, no respondíamos por lo que algunas veces se sentía frustrado, por esa razón pasaba de preguntar (...) mi profesor daba por terminada la clase una vez sonado ya el timbre.

II.4.3. USO DE LA WIKISPACES, EL MANUAL, LOS APUNTES Y LOS TRABAJOS: análisis e interpretación

Los anteriores análisis del contexto y del medio permite situar en el tiempo y en el espacio este escenario. Ahora corresponde profundizar en los materiales elaborados por el profesor en la Wikispace, los trabajos realizados por la alumna y las valoraciones que ella realiza.

II.4.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MATERIAL DEL PROFESOR

Los materiales elaborados por el docente y la creación del espacio de Wikispaces (figura 130), permiten identificar dos categorías de estudio: los referidos a los temas y los que corresponden a los PowerPoints que utiliza en su asignatura. La página como tal, incluye las referencias al Departamento, las distintas asignaturas, las técnicas de estudio y la fecha y hechos conmemorativos del día que se visita. Interiormente hay una organización por temas y dentro de ellos los recursos, las imágenes y contenidos representados corresponden al curso 2012-2013.

Referidos a los 17 temas, éstos ocupan 148 páginas fundamentalmente centradas en la información. La gráfica 12 visualiza los resultados analizados. Más concretamente, 93 páginas adoptan lo que se ha denominado texto de autor, es decir la narración de los hechos de acuerdo con la perspectiva personal del docente. Por otra parte, 58 páginas están con el formato de esquema para ser desarrollado bien en el aula, bien con las referencias que facilitan. Más concretamente, 26 reseñas vinculan el contenido con el manual recomendado, con páginas web o con ambos recursos.

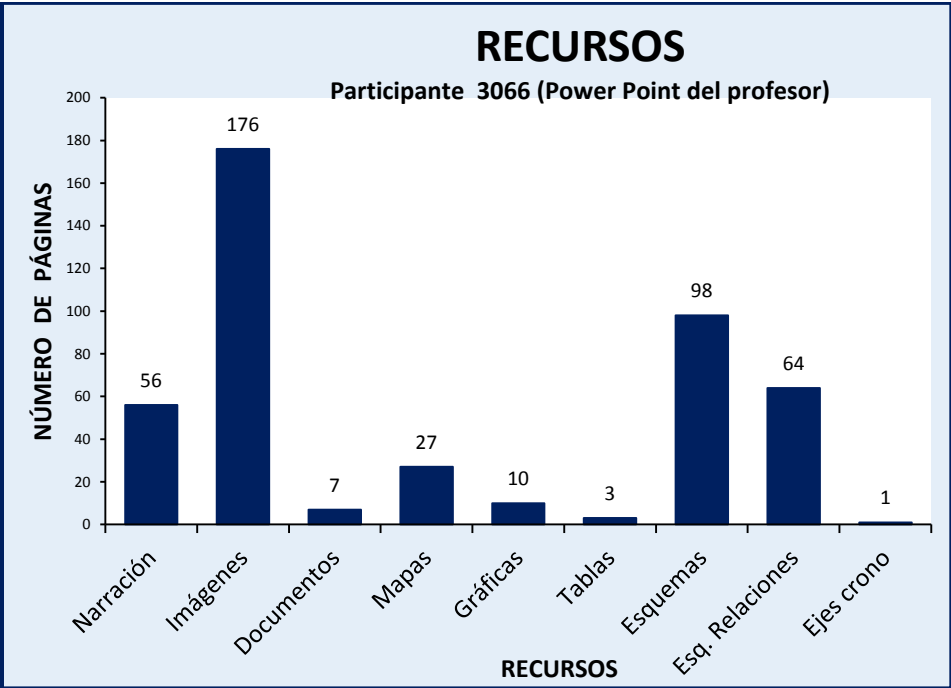
El número de páginas que incluyen documentos es muy baja, solamente 5, debido a las propuestas de comentario de texto que hacen desde la coordinación de las PAU. Las actividades son pocas, pues la tarea fundamental que tiene que realizar la alumna es la confección de cada tema y el análisis de los comentarios de texto. El número de páginas con mapas o imágenes es bajísimo, la razón está en que las proporcionan los PowerPoints elaborados por el profesor.

Cabe señalar que todos los temas tienen un PowerPoint y un archivo de texto. El archivo de texto de los cuatro primeros temas tiene formato de esquema y no consta el referente de donde el profesor los ha tomado. Por otra parte, el archivo de texto del resto de los temas tiene un formato narrativo y el referente es una síntesis personal realizada por el profesor, dicha síntesis está basada en el manual Vicens-Vives, que expresamente va citando de acuerdo con el contenido que desarrolla.



Gráfica 12. Recursos de los temas del profesor. Participante. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

En su conjunto los PowerPoints contienen 281 diapositivas que proporcionan el apoyo para el desarrollo de las clases y son la base de estudio para la participante. La finalidad más importante de la WIKISPACES es proporcionar los esquemas y la información de los 17 temas. Así hay 98 diapositivas que adoptan el formato de esquema, en otras 64 la información está relacionada entre sí por medio de flechas y enlaces (tal y como se ve en la figura 131) y 56 contienen información en formato de narración de los hechos. Un número muy importante (176 diapositivas) incluyen imágenes, acercando visualmente la información esquematizada que presentan. Los mapas (27 diapositivas) localizan espacial y cronológicamente los hechos históricos. Los gráficos, tablas, documentos, comentarios de texto y ejes, apenas tienen representación. Junto a estos recursos se les tienen que sumar los que la participante exponía, entre los que se incluía el patrimonio: *"unas cosa interesante que hacía era traernos a clase libros de la época o que contaban algo de la historia, hojas de periódicos, nos enseñaba otros textos que él consideraba importantes, nos ponía videos, nos enseñaba imágenes de cuadros, incluso nos puso himnos de la República y el Franquismo, nos contaba anécdotas, leyendas de la época, (...) teníamos un enlace en su página WEB de enlaces de interés. (...) nombraba el patrimonio nacional, es decir, cuando vimos los pueblos prerromanos, nos mencionaba aspectos de las ruinas romanas de Cartagena (...). Cuando vimos al-Ándalus nos puso imágenes de las calles de Granada, la mezquita de Córdoba y donde está el mayor patrimonio de esa época. (...) Todo ello para ampliar nuestros conocimientos (...) Para que supiéramos relacionar el pasado con el presente"*.



Gráfica 13. PowerPoint del profesor. Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.4.3.2. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MANUAL

El manual Vicens-Vives, en sus 455 páginas, se organiza en torno a cuatro bloques y 18 temas, a los que tenemos que sumar la metodología, los recursos de Internet disponibles, el índice y los créditos. Se van a destacar solamente los recursos que proporciona más relacionados con el uso que declara la alumna: introducciones y páginas WEB.

Es interesante señalar la metodología, pues en ella se pone de manifiesto los recursos con los que la editorial elabora los temas. Así pues, cada tema consta de: a) la introducción (resumen del periodo, contenidos y recursos bibliográficos, a los que se une la cronología y la imagen representativa del periodo), b) el desarrollo del contenido (texto del autor), c) un glosario y unas ampliaciones (unas veces citadas como documentos y otras realizadas por los autores que desarrollan el tema), d) las biografías y e) las correspondientes imágenes, gráficos, tablas o esquemas vinculados a los contenidos desarrollados.

Unido a lo anterior, merece la pena destacar lo que denominan “pregunta clave” que aborda alguna idea potente para comprender y discutir sobre el contenido. También la parte de pensamiento/cultura, la vinculada con el estudio del tema y, por último, la iniciación al método histórico.

II.4.3.3. LOS TRABAJOS DE LA ALUMNA

La realización de los apuntes, temas y comentarios de texto de acuerdo con las propuestas del profesor, se basó en los materiales proporcionados por el docente, en el manual, en los trabajos de otras compañeras de cursos anteriores y en la búsqueda de información en otras fuentes, pues: *"la asignatura consistió en eso, en el trabajo individual y teníamos que buscarnos los medios por nuestra cuenta"*. La recuperación del material nos ha permitido acceder a las 109 páginas, de las cuales 72 corresponden a los temas y 37 a los comentarios de texto.

La estructura de los temas en sus apuntes varía dependiendo de los grandes periodos de estudio. Los primeros: Romanización, Al-Ándalus y la Creación y Expansión de los Reinos Cristianos, están redactados en un folio cada uno y no responden a la estructura de las PAU. Los temas recogen un resumen de los contenidos, con un estilo un tanto personal de la alumna, estando tres de ellos corregidos por el profesor. El siguiente bloque: Reyes Católicos Carlos I, Felipe II, Felipe IV y las Reformas Borbónicas, continúan con el resumen libre, pero ya hay una hoja aparte (de esquemas, tal y como señala la alumna), donde recoge la estructura de las PAU: Introducción, desarrollo y conclusiones. El tercer bloque, desde Fernando VII hasta la Restauración, ya tienen todos la estructura anteriormente señalada y, en un folio, la correspondiente a las PAU. El último bloque, desde Alfonso XIII hasta la Transición mantiene el formato que ya se ha comentado en el bloque anterior.

Los comentarios de texto abordan el formato de las PAU. Está compuesto por 18 documentos. En ellos se trabajan las constituciones de: 1812, 1837, 1845, 1873, 1876, 1931 y 1978. Unidas a ellas también se analizan: El manifiesto de los persas (1814), la Desamortización de Mendizábal (1836), el Convenio de Vergara (1837), la proclama de los sublevados de Cádiz (1868), la Renuncia al trono de Amadeo de Saboya (1873), el Manifiesto de Sandhurst (1874), El manifiesto de Primo de Rivera (1923), el manifiesto de Alfonso XIII (1931), Azaña y el problema religioso (1931), La Ley de Bases de la Reforma Agraria (1932) y el programa del Frente Popular (1936). Como puede apreciarse un denso contenido del siglo XIX y del primer tercio del XX. Es también preciso señalar que existen algunos textos pertenecientes a otras alumnas que, posiblemente, sirvieran de referencia a la participante.

II.4.3.4. USO DE LOS MATERIALES, LOS APUNTES Y LOS TRABAJOS

El análisis del uso que la alumna hace de los materiales del profesor y el libro de texto, no es posible llevarlo a cabo, debido a que la participante utilizó los de otra compañera. La influencia de dichos materiales será realizada a través de los resúmenes de los temas que elaboró la alumna.

II.4.3.4.1. Valoración de los recursos de los materiales dentro y fuera del aula

El planteamiento de la asignatura a través de la WIKISPACES, encauza todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el docente proporciona los materiales necesarios (elaborando o utilizando otros recursos que considera necesarios: esquemas, redacciones, manual, citas a páginas WEB, explicaciones, etc.) y, por parte de la alumna, realizando los temas y comentarios de texto, mediante la utilización del material, las explicaciones realizadas por el docente y la búsqueda de otros medios, entre los que hay que señalar el uso y del libro y los apuntes, que son de otra compañera del curso pasado. Las valoraciones realizadas por la discente, recogidas en la misma tabla indicando con letras diferentes (A= aula y C=casa), están referidas al: manual, apuntes e internet.

El uso del manual es otro de los recursos utilizado por el docente en las páginas WEB y los Comentarios de texto, algo (documentos, ejes y gráficos) y poco o nada en el resto, tabla 23 En la descripción de los materiales del docente puede recordarse que los documentos, ejes y gráficos, no tenían una presencia en sus materiales y, por otra parte, la cita a las páginas WEB y a los comentarios era habitual.

La posición de la alumna con el manual es distinta pues, en primer lugar no era suyo, sino de otra compañera del curso pasado y estaba totalmente subrayado por lo que apenas realizó cambios. Otra valoración es el uso real que se le daba en clase al libro de texto en relación a los apuntes, como ella declara, el peso físico que tenía, la comprensión que no era la que creía pertinente y la relación con el contenido (el explicado por su profesor), no lo hacían atractivo para ir constantemente con él, excepto en raras ocasiones y con una clara intencionalidad de que la vieran con el manual.

Por otra parte, la utilización de los ejes y las páginas de internet era importante, pero su valoración principal estribaba en el referente para realizar las “introducciones de los temas” que tenía que elaborar por su cuenta. La otra funcionalidad era la curiosidad en las imágenes, propaganda y comentarios⁶¹.

⁶¹ *El libro directamente no me lo llevaba a clase, pues era un tocho y como no nos lo exigía y tampoco lo utilizábamos mucho, pues no lo llevaba. Algunas veces lo que hacía era dejarlo en mi clase habitual y después me lo llevaba a la clase de historia, para no tener que cargar con el todos los días. Si me lo llevaba era para hacer el paripé, porque con el libro no me enteraba de nada ya que no se parecía en nada a lo que mi profesor decía y por tanto en lo que él tenía en los apuntes. Yo el libro lo utilizaba más bien para ver las introducciones de los temas, pues tenía que buscarlas por mi cuenta y las del libro estaban bastante bien. Lo que también me gustaba mucho era algunos comentarios, imágenes de propaganda, pues me parecían muy curiosas e interesantes. El libro también me lo dejaron, y mi amiga ya lo tenía subrayado y todo, así que yo no lo pinté casi nada*

Tabla 23. Valoración de la alumna del uso del libro que se hace en el aula y en casa

Uso del libro en el aula (A) y la alumna en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)		A-C			
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)	C		A		
Mapas		A	C		
Ejes cronológicos			A		C
Gráficos y estadísticas			A-C		
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)		A	C		
Actividades	A-C				
Páginas de Internet o WEB para visitar					A-C
Comentarios de Texto					A-C
Otros (poner y valorar)					

Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La tabla 23 muestra como los materiales elaborados por el docente constituyen el referente principal de la asignatura y así lo valora la alumna por su utilización en el aula y en casa (el texto de autor, documentos, Internet y comentarios de texto). La descripción de dichos materiales ya ha sido realizada pero podemos verla en la nota 60. Nuevamente vuelve a surgir un hecho muy del mundo estudiantil (de todas las épocas), la de proporcionarse materiales de otros alumnos y así lo hace nuestra participante que utiliza los apuntes bajados el año anterior por otra compañera y, además, trabajados. La finalidad es la ya apuntada: elaborar los propios resúmenes de temas a partir de esas informaciones (unos esquemas que debido a la competitividad de la clase no eran facilitados a otros compañeros pero que esta alumna decidió dejárselos a un familiar en el año siguiente y ser utilizados por toda la clase, incluso con pensamiento mercantil. La estructura que seguía para la elaboración de los temas era: construir apartados, realizar esquemas en sucio (con lápiz, evidencias que ya se han señalado) y concluía con la redacción en dos hojas del tema. Las huellas dejadas, en sus trabajos de elaboración de temas, son pocas: subrayado en algún título y poco más. Por último destaca la utilidad de esa elaboración pues: *"Lo que ayudaba mucho a estudiar, era de ese mismo tema hacerme un esquema de los puntos que tenía que desarrollar, pues si me aprendía esos puntos ya podía desarrollarlos con mucha facilidad"*⁶².

⁶² "Los materiales que utilizaba mi profesor eran el uso de un PowerPoint que estaba lleno de imágenes, gráficos, esquemas, etc. Además esas diapositivas estaban redactadas en un formato que tu podías descargar, por esta razón lo he catalogado como apuntes dados por mi profesor. En ellos únicamente aparecían los temas redactados los cuales tú debías trabajarlos para adaptarlos al tiempo y al espacio que tenías en el examen. Con otras palabras, hacerte tu propio tema. Esos apuntes eran los que yo me imprimía para seguir las clases, aunque siendo sincera, no me imprimí ningunos pues ya los tenía del año anterior. Es posible que apuntase algo de lo que él decía para ampliar, pero casi nada, pues todo lo que él quería que apareciera en los temas venía allí. (...) De los apuntes que tenía, les hacía apartados, todo para dejarlo mucho más claro. Una vez que ya estaban resumidos, me buscaba por mi cuenta una buena introducción y conclusión del tema y por último me redactaba yo un buen tema que me ocupase como mucho un folio por las dos

Tabla 24. Valoración de la alumna del uso los materiales en el aula y en casa

Uso de los materiales en el aula (A) y en la casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)			A		C
Mapas		A-C			
Ejes cronológicos	A	C			
Gráficos y estadísticas	A	C			
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	A	C			
Actividades	A-C				
Páginas de Internet o WEB para visitar					A-C
Comentarios de Texto					A-C
Otros (poner y valorar)					

Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Como puede apreciarse en la tabla 24 el uso de Internet es altísimo en todos los recursos de la asignatura, menos en las actividades y el CD. Claramente la alumna señala que no modificó nada, pues no se llevaba el ordenador a clase y tampoco sabía hacerlo, aunque tomaba notas de los cambios que hacía en hojas aparte. La actividad de tenerlo todo, y aún más al tener los temas, llevaba consigo que se relajasen y perdiesen el interés por las explicaciones desarrolladas por el profesor, la alumna llega a describir que se siente como un mueble. Por otra parte, la conciencia de la participante de que allí los temas estaban elaborados de acuerdo a las concepciones del profesor (su gusto), también restaba interés en las tareas que se estaban realizando. Este planteamiento cambia cuando se refiere a los comentarios de texto, que al no estar desarrollados en la WIKISPACES exigía la atención para hacerlos correctamente⁶³.

caras, pues ese era del espacio del que disponía en el examen. Los colores de mis apuntes siempre eran los mismos, el título con algún rotulador y el tema estaba desarrollado con un bolígrafo Bic azul. Lo que ayudaba mucho a estudiar, era de ese mismo tema hacerme un esquema de los puntos que tenía que desarrollar, pues si me aprendía esos puntos ya podía desarrollarlos con mucha facilidad. Los esquemas siempre me los hacía a lápiz y en hojas en sucio. Por el trabajo que les dedicaba a los mismos, no solo por mí sino también por mis compañeros eran de un valor supremo mis apuntes. Pero yo no se los dejaba a nadie, pues me habían costado mi trabajo hacerlos y me negaba a dejarlos. Por suerte, todos pensábamos así, por lo que nos ahorrábamos las típicas preguntas de: “¿me dejas tus apuntes?”. Sin embargo, este año se los he dado a mi cuñada porque ella está en 2º de Bachillerato en mi antiguo instituto y fui yo misma la que me ofrecí a dejárselos. Así pues, en su clase se pelean por mis apuntes, de tal modo que estuvo a punto de venderlos, y sacarles algo de beneficio, pero ella es muy buena persona y los pasó sin cobrarles nada (en cambio, yo lo hubiera hecho). Así pues, el primer examen que hizo, toda la clase tenía mis apuntes, no me quiero ni imaginar la cara que pondría mi profesor al verlos todos exámenes iguales”.

63 “El material que había en internet no lo modifiqué, es decir, no le anote nada, pues a clase no me llevaba el ordenador, y tampoco se el modo de modificar lo que está en internet. Pero cuando mi profesor nos lo mostraba en clase, sí que en ocasiones anotaba cosas en una hoja aparte, en sucio y siempre con lápiz. Yo le escuchaba, algunas veces anotaba algo, pero era él mismo quien nos decía que no hacía falta que copiáramos porque estaba todo en la wiki. Para mí esto no era una ventaja, pues nos relajábamos en sus clases, no hacíamos nada, éramos como muebles y como todo el contenido estaba hecho a su gusto y todo lo que aparecía en la wiki era lo que decía.

Tabla 25. Valoración de la alumna del uso de Internet que se hace en el aula y en casa

Uso Internet en el aula (A) y en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, ...)					A-C
Mapas					A-C
Ejes cronológicos					A-C
Gráficos y estadísticas					A-C
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)					A-C
Actividades		A-C			
Páginas de Internet o WEB para visitar					A-C
Comentarios de Texto					A-C
Otros (poner y valorar)					

Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.4.3.4.2. Estudio de la huella en los apuntes y trabajos: sentido y significado

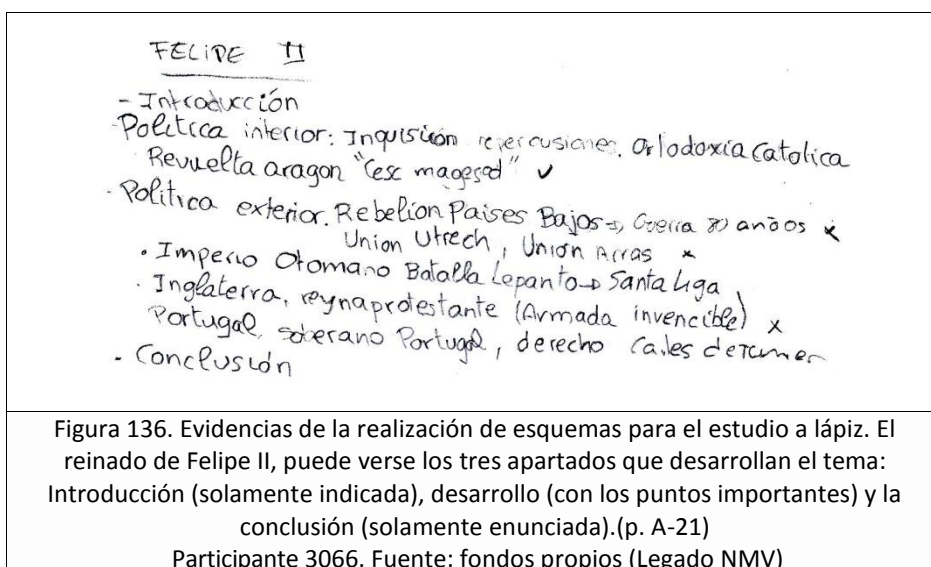
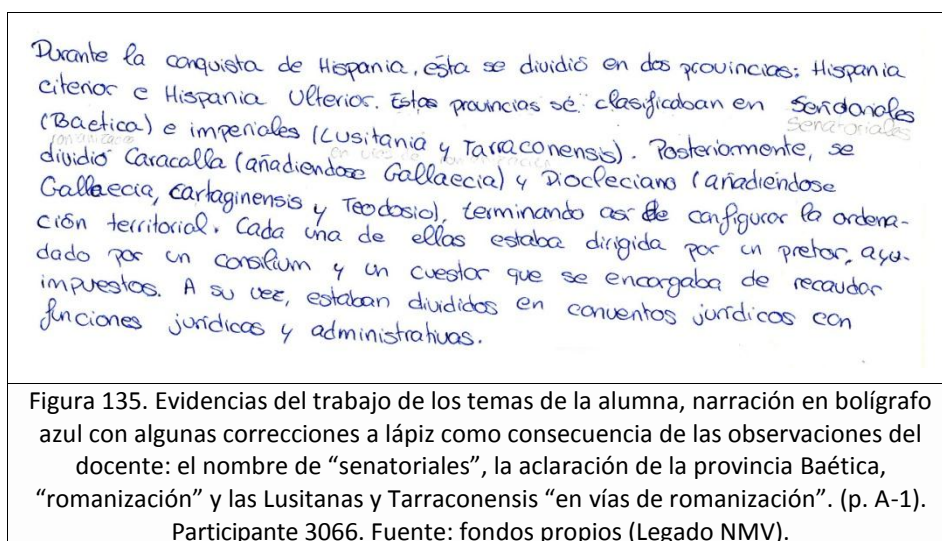
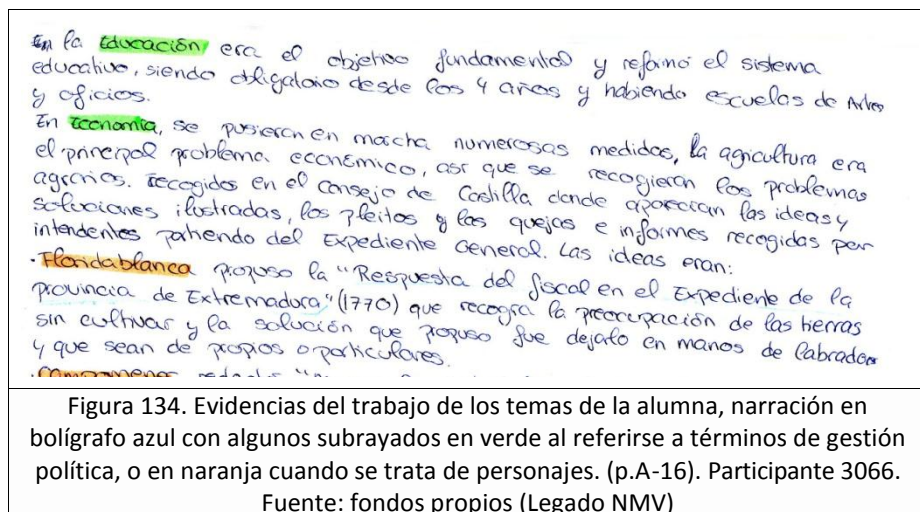
El manual y los apuntes del profesor son de otra alumna y las evidencias en ellos recogidas no son analizadas por esa razón. Así pues, pues se estudiará una breve referencia a las huellas en los materiales de la alumna, para profundizar en los trabajos y en la construcción de dos temas, más concretamente:

- La apariencia de las huellas dejada en sus apuntes.
- La elaboración del tema "La zona republicana": la revolución contenida.
- La elaboración del tema: Carlos I.

II.4.3.4.2.1. La apariencia de las huellas: examinando los apuntes

Los temas realizados por la participante, como ella señala en sus descripciones (ver nota 60), están realizados con bolígrafo azul, un destacado muy breve con algún rotulador (con la finalidad de estudiar los temas), algunas modificaciones de contenido por las correcciones del profesor y los esquemas para estudiar a lápiz. Esta es la apariencia que podemos encontrar en las más de 100 páginas que fueron donadas.

El caso de los comentarios de texto era todo lo contrario, aunque él no nos exigía copiar, yo y todos copiábamos porque esa era la única manera de hacer un buen comentario de texto, pues él te daba las indicaciones de lo que tenías que poner para hacerlo correctamente. Yo para estudiar utilizaba muchos videos que explicaban los temas de historia. Algunos de esos videos estaban en la propia página web de mi profesor, y otros muchos los buscaba yo por mi cuenta. Muy a menudo buscaba información en otras páginas web para ampliar mis conocimientos. Y para enterarme más de los temas, todo hay que decirlo”.



II.4.3.4.2.2. Elaboración de los temas. “La Guerra Civil. La zona republicana: la revolución contenida”

La influencia de los distintos materiales en la elaboración de los temas que realiza la alumna, supone entrar en lo que se hace con los diversos recursos que desde la página WIKISPACES se han diseñado y llevado al aula. Así pues, se va a estudiar: primero el material que disponía en el PowerPoint y los apuntes, después el breve esquema realizado por la alumna y, por último, la síntesis realizada por la discente.

Cabe recordar que es uno de los últimos temas que constituyen el programa de la asignatura y, por lo tanto, sujeto a los tiempos y presiones que son habituales en este curso y su finalización antes de las PAU. El tema se apoyó en el PowerPoint que el profesor exponía y explicaba en clase y los alumnos seguían. La referencia fundamental para este tema y sobre todo para el apartado que desarrollamos, fue el manual Vicens-Vives (p. 350-353) sobre el que realiza algunas adaptaciones pero mantiene la estructura y el enunciado de los apartados que lo constituyen. El contenido del PowerPoint expuesto adoptó el formato de narración, que coincidía exactamente con el archivo de desarrollo del tema facilitado por el docente. Las figuras 137, 138, 139 y 140 recogen este material. En la primera presenta los carteles de propaganda de los bandos (algo que la participante valoraba en sus declaraciones) y en las tres figuras siguientes (diapositivas) la redacción del profesor basada en el contenido del manual.



Figura 137. Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida.
(PowerPoint-21). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

4. LA ZONA REPUBLICANA: LA REVOLUCIÓN CONTENIDA

El alzamiento militar desencadenó una revolución social de carácter colectivista que proponía cambiar el sistema de propiedad y destruir el poder del Estado. Los protagonistas fueron los anarcosindicalistas de la CNT-FAI con el apoyo de sectores de la UGT, quedando fuera la mayor parte del PSOE y el PCE.

El elemento más significativo fueron las colectivizaciones. Se colectivizaron numerosas tierras en Andalucía, La Mancha, Valencia y Aragón, así como las industrias catalanas. Muchos servicios fueron colectivizados (transporte, abastecimiento alimenticio...).

En muchas capitales se constituyeron Juntas, Consejos y Comités que recogiendo el sentir popular desencadenaron una ofensiva contra los que pudieran ofrecer alguna resistencia y tuvieran relación con los sublevados: Iglesia, propietarios, católicos, burgueses acomodados... Las consecuencias fueron los saqueos y quema de iglesias, conventos, detenciones y asesinatos, requisas e incautaciones de bienes, ... Muchos huyeron, la mayoría se pasaron al territorio sublevado y apoyaron incondicionalmente a Franco.

El nuevo gobierno de Giral se aprestó a defender la República y se encontró con la falta de un auténtico ejército. Esto hizo que entregara armas a las milicias de los partidos y en agosto decretó la creación de batallones de voluntarios, legislando sobre las milicias con el objetivo de crear un auténtico ejército de voluntarios, al mando de militares experimentados.

Sin embargo, el poder del Estado desapareció en algunos lugares ocupado por juntas que se unificaron. La causa fundamental está en la actitud de parte de las autoridades republicanas y en su negativa a entregar armas al pueblo, en un momento en que los avances de las tropas sublevadas eran importantes.

Se buscó un candidato que sustituyera al blando Giral. La persona elegida, casi de manera unánime fue Largo Caballero.

Constituyó un nuevo gabinete formado por las distintas fuerzas que defendían la República: republicanos, socialistas, comunistas e incluso anarcosindicalistas.

El objetivo era crear una gran alianza antifascista, recomponiendo el Estado, eliminando las juntas y comités, militarizar las milicias de los partidos y crear el Ejército Popular.

Figura 138. Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida. (PowerPoint-21). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Pero tuvo problemas, especialmente con comunistas y anarcosindicalistas, ya que con los primeros se enemistó al preferir el apoyo de los sindicatos, mientras que los segundos no renunciaban a su propia política, insistían en las colectivizaciones y no sometían sus milicias al ejército regular.

La actuación de los anarcosindicalistas apoyados por el POUM de Nin hizo que se desencadenara una lucha por el poder, principalmente en Cataluña. Se produjeron asesinatos de líderes sindicales y el intento de desalojar a los anarquistas del edificio de Telefónica produjo unos enfrentamientos armados, lo que hizo que Largo Caballero enviara fuerzas para controlar el orden público.

Largo Caballero se encontraba solo con el apoyo de UGT. Los comunistas se aliaron con miembros del PSOE y pidieron la dimisión de Largo Caballero. Los comunistas habían alcanzado gran poder e influencia gracias a la ayuda de la URSS y al control del ejército a través de los comisarios políticos.

Largo Caballero dimitió y se formó gobierno con Negrín como presidente e Indalecio Prieto como ministro de guerra. El nuevo gobierno estuvo formado por miembros de los partidos políticos, sobre todo comunistas.

Negrín basó su política en la continuidad del conflicto pero también en la búsqueda de una paz negociada que permitiera a la República su supervivencia. Para ello propuso su programa de los 13 puntos.

Franco no aceptó dicho programa. El inminente estallido de una guerra mundial, dada la extrema situación internacional (ocupación de los Sudetes por la Alemania Nazi) era la única esperanza de Negrín para solucionar el conflicto. El pacto de Munich (29 sep 1938) supuso un golpe para las esperanzas de Negrín.

Además la derrota en Teruel hacía sumamente difícil la continuidad de la guerra. Los reveses eran continuos, junto con la falta de alimento y abastecimientos básicos para la población.

Negrín insistía en la necesidad de resistir ante la inminencia de un conflicto que no llegaba. "resistir es vencer".

El plan de paz de Negrín se redujo a finales de 1938 en la salida de las tropas extranjeras, ausencia de represalias de los vencedores sobre los vencidos y establecimiento de un régimen democrático.

Intento vano cuando Franco solo pedía la rendición incondicional de las tropas republicanas.

El ascenso de los comunistas provocó el temor en algunos sectores republicanos y se dio un golpe de Estado para acabar con el Gobierno de Negrín y facilitar el fin de la guerra.

Figura 139. Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida. (PowerPoint-21). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El primer acto político importante del nuevo Gobierno de Juan Negrín fue la publicación el 30 de Abril de 1938 del documento donde formulaba su programa político. Eran sus famosos Trece Puntos de guerra. En ellos se establecían y concretaban los objetivos por los cuales se continuaba la lucha y sobre los cuales podía establecerse un principio de acuerdo con los que luchaban contra la República.

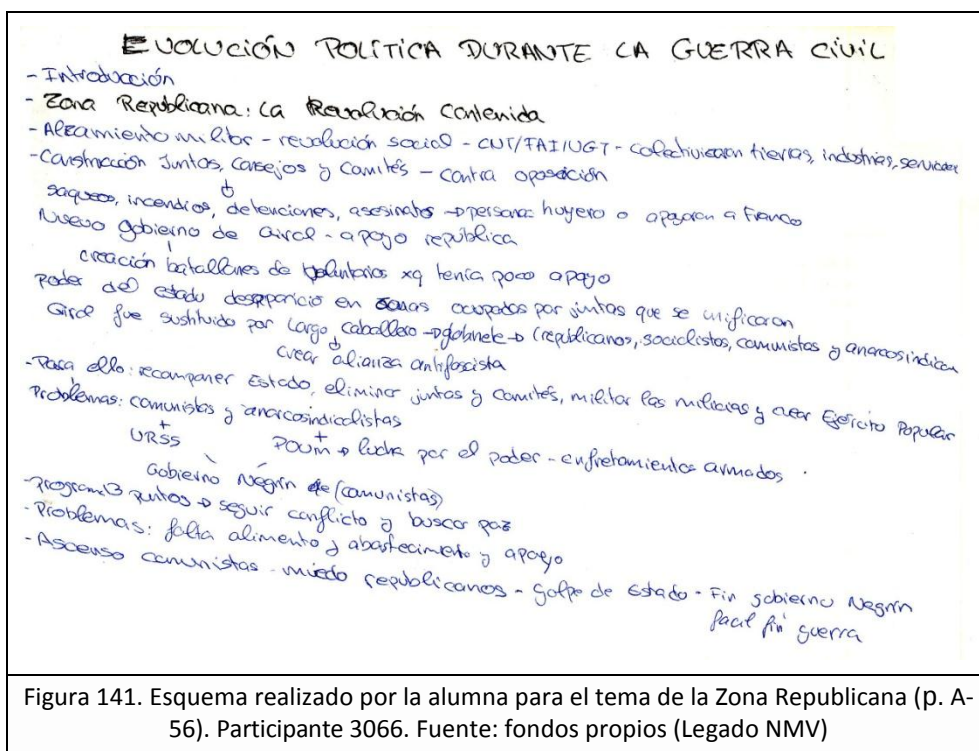


1. La independencia de España
2. Liberarla de militares extranjeros invasores
3. República democrática con un gobierno de plena autoridad
4. Plebiscito para determinar la estructuración jurídica y social de la República Española
5. Libertades regionales sin menoscabo de la unidad española
6. Conciencia ciudadana garantizada por el Estado
7. Garantía de la propiedad legítima y protección al elemento productor
8. Democracia campesina y liquidación de la propiedad semifeudal
9. Legislación social que garantice los derechos del trabajador
10. Mejoramiento cultural, físico y moral de la raza
11. Ejército al servicio de la Nación, estando libre de tendencias y partidos
12. Renuncia a la guerra como instrumento de política nacional
13. Amplia amnistía para los españoles que quieran reconstruir y engrandecer España

Figura 140. Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida. (PowerPoint-21). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Partiendo de este material, la participante elaboró su esquema de estudio e interpretación, figura 141, en el que se puede apreciar la estructura de las PAU: introducción y desarrollo (faltan las conclusiones). Recoge el mismo título que el esquema de las diapositivas (y del manual) Zona Republicana: la revolución contenida. En el esquema incluye los siguientes epígrafes:

- alzamiento militar: construcción de Juntas, revolución social, ...
- gobierno de Giral, creación de batallones de voluntarios, ...
- gobierno de Largo Caballero: composición, refuerzo del estado, ejército popular...
- gobierno de Negrín: seguir la guerra, buscar la paz, abastecimientos, problemas ...



Este guion se basa en el material facilitado por el profesor que, como hemos señalado coincidía con el de la presentación. Concretamente es el recogido en la figura 143, el texto desarrollado por la alumna corresponde con la figura 142.

Con la finalidad de facilitar el estudio del contenido de uno y otro documento, se ha destacado el texto literalmente copiado en el tema de la alumna y medio borrado el que no ha sido utilizado en la redacción realizada por la participante (con la misma finalidad de lectura). El primer párrafo (a modo de introducción), puede verse que es original y no aparece en ninguno de los referentes utilizados. Puede tener alguna idea de la introducción del manual y de las explicaciones del profesor, pero su redacción es personal, la propia participante ya narraba que en los temas la introducción y las conclusiones tenía que buscarlas por su cuenta.

El resto del tema es literalmente copiado del material proporcionado por el docente, siguiendo el guion que ya se ha comentado. Puede encontrarse algún giro, la ampliación mediante el asterisco "*" de los puntos de Negrín, y poco más. La necesidad de reducir a una página el texto debido a que solamente es un epígrafe del tema, lleva a la eliminación de información que explica los hechos sintetizados sin modificar el sentido que tienen. La influencia indirecta del manual es otro de los referentes, pues el profesor, con un estilo personal, ha sintetizado los cuatro apartados del texto libro: 2.1 El derrumbe del Estado republicano, 2.2. El desencadenamiento de la revolución social, 2.3 El gobierno de Largo Caballero y 2.4. El gobierno de Negrín.

LA ZONA REPUBLICANA: LA REVOLUCIÓN CONTENIDA

Con la guerra civil se consolidaron dos bandos: los sublevados, que se oponían a los regímenes de la República, inspirados en el fascismo y no se consideraban nacionales; y los leales de la República (clases más populares) influidos por las organizaciones socialistas, comunistas y anarcosindicalistas que defendían la legitimidad republicana.

El alzamiento militar desencadenó una revolución social que se proponía cambiar el sistema de propiedad y destruir el poder del estado. Los protagonistas fueron CNT-FAI con el apoyo de la UGT. Se colectivizaron numerosas tierras, industrias catalanas y servicios. Se constituyeron Juntas, Consejos y Comités que desencadenaron una ofensiva contra los que ofrecieron alguna resistencia y tuvieron relación con los sublevados. Las consecuencias fueron saqueos, quema de iglesias, detenciones, asesinatos, etc. Muchos huyeron, la mayoría se pasaron a Francia. El nuevo gobierno de Giral se apresuró a defender la República. Entregó armas a las milicias de los partidos y decretó la creación de batallones de voluntarios.

El poder del estado desapareció en algunos lugares ocupados por juntas que se unificaron. La causa estuvo en la actitud de las autoridades republicanas y en su negativa a entregar armas al pueblo. Se buscó un candidato que sustituyera al bando Giral y fue elegido Lluís Companys.

Se constituyó un nuevo gobierno: republicanos, socialistas, comunistas y anarcosindicalistas. El objetivo era crear un ejército antifascista, reorganizando el estado, eliminando las Juntas y Comités, militarizando las milicias de los partidos y crear el Ejército Popular. Pero hubo problemas, especialmente con los comunistas y anarcosindicalistas ya que prefirieron el apoyo de los sindicatos, mientras que los segundos no renunciaron a su propia política, insistían en las colectivizaciones y no a contentarse con milicias en el ejército regular.

La actuación de los anarcosindicalistas apoyados por el POUm de Mijaíl Górnov se desencadenó una lucha por el poder, principalmente en Cataluña. Se produjeron asesinatos de líderes sindicalistas y el traslado de la sede del gobierno de Valencia a Barcelona. Largo Caballero se enfrentó solo con el apoyo de la UGT. Los comunistas se aliaron con miembros del PSOE y pidieron la dimisión de Largo Caballero. Los comunistas habían alcanzado gran poder e influencia gracias a la ayuda de la URSS y al control del ejército a través de los comités políticos.

Largo Caballero dimitió y se formó un gobierno con Negrín como presidente e Indalecio Prieto como ministro de guerra. El nuevo gobierno estuvo formado por miembros de los partidos políticos, sobre todo comunistas.

Negrín basó su política en la continuidad del conflicto pero también en la búsqueda de una paz negociada que permitiera a la República su supervivencia. Para ello propuso su programa de los 13 puntos.

Francisco no aceptó dicho programa. El 18 de mayo estalló una guerra mundial, dada la extrema situación internacional (ocupación de los Sudetes por la Alemania Nazi) era la única esperanza de Negrín para solucionar el conflicto. El pacto de Munich (29 sep. 1938) supuso un golpe para las esperanzas de Negrín.

Además la derrota en Teruel hizo temerario el fin de la continuidad de la guerra. Los reveses eran continuos, junto con la falta de alimento y abastecimientos básicos para la población.

Negrín insistió en la necesidad de resistir ante la tentación de un conflicto que no llegaba. "Resistir es vencer". El plan de paz de Negrín se redujo a finales de 1938 en la salida de las tropas extranjeras, ausencia de represalias sobre los vencedores y establecimiento de un régimen democrático, pero fue en vano. Franco solo pedía la rendición de las tropas republicanas. El ascenso de los comunistas provocó el temor en algunos sectores republicanos y se dio un golpe de Estado para acabar con el Gobierno de Negrín y facilitar el fin de la guerra.

El primer acto político importante del nuevo Gobierno de Juan Negrín fue la publicación el 30 de Abril de 1939 del documento donde formulaba su programa político. Entre sus famosos Trece Puntos de guerra. En ellos se establecían y concretaban los objetivos por los cuales se continuaba la lucha y sobre los cuales podía establecerse un principio de acuerdo con los que luchaban contra la República.

1. La independencia de España
2. Liberación de militares extranjeros invasores
3. República democrática con un gobierno de plena autoridad
4. Plebiscito para determinar la estructura jurídica y social de la República Española
5. Lucha por la recuperación de la unidad española
6. Garantía de la propiedad legal y protección al elemento productor
7. Garantía de la propiedad legal y protección al elemento productor
8. Democracia campesina y liquidación de la propiedad feudal
9. Legislación social que garantice los derechos del trabajador
10. Mejoramiento cultural, físico y moral de la raza
11. Ejército al servicio de la Nación, estando libre de tendencias y partidos
12. Renuncia a la guerra como instrumento de política nacional
13. Amplia amnistía para los españoles que quieran reconciliarse y engrandecer España

A-54

Figura 142. Tema de la alumna. (p. A-54).
Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

4. LA ZONA REPUBLICANA: LA REVOLUCIÓN CONTENIDA

El alzamiento militar desencadenó una revolución social de carácter colectivista que proponía cambiar el sistema de propiedad y destruir el poder del Estado. Los protagonistas fueron los anarcosindicalistas de la CNT-FAI con el apoyo de sectores de la UGT, quedando fuera la mayor parte del PSOE y el PCE.

El elemento más significativo fueron las colectivizaciones. Se colectivizaron numerosas tierras en Andalucía, La Mancha, Valencia y Aragón, así como las industrias catalanas. Muchos servicios fueron colectivizados (transporte, abastecimiento alimenticio...).

En muchos pueblos se constituyeron Juntas, Consejos y Comités que desencadenaron una ofensiva contra los que pudieran ofrecer alguna resistencia y tuvieron relación con los sublevados. Iglesias, propietarios, católicos, burgueses, etc. Las consecuencias fueron los saqueos y quema de iglesias, conventos, detenciones y asesinatos, requisas e incautaciones de bienes. Muchos huyeron, la mayoría se pasaron al bando sublevado y apoyaron incondicionalmente a Franco.

El nuevo gobierno de Giral se apresuró a defender la República; se encontró con la falta de un ejército regular. Esto hizo que entregara armas a las milicias de los partidos y en agosto decretó la creación de batallones de voluntarios, legislando sobre las milicias con el objetivo de crear un sustituto al ejército de voluntarios, al mando de militares experimentados.

Sin embargo, el poder del Estado desapareció en algunos lugares ocupados por juntas que se unificaron. La causa fundamental está en la actitud de parte de las autoridades republicanas y en su negativa a entregar armas al pueblo, en un momento en que los armamentos de las tropas sublevadas eran importantes.

Se buscó un candidato que sustituyera al bando Giral. La persona elegida, casi de manera unánime fue Largo Caballero. Constituyó un nuevo gobierno formado por los mismos sectores que defendían la República: republicanos, socialistas, comunistas e incluso anarcosindicalistas.

El objetivo era crear una gran alianza antifascista, reorganizando el Estado, eliminando las Juntas y Comités, militarizando las milicias de los partidos y crear el Ejército Popular.

Pero hubo problemas, especialmente con los comunistas y anarcosindicalistas, ya que con los primeros se aceptó el preferir el apoyo de los sindicatos, mientras que los segundos no renunciaron a su propia política, insistían en las colectivizaciones y no a contentarse con milicias en el ejército regular.

La actuación de los anarcosindicalistas apoyados por el POUm de Mijaíl Górnov se desencadenó una lucha por el poder, principalmente en Cataluña. Se produjeron asesinatos de líderes sindicalistas y el traslado de la sede del gobierno de Valencia a Barcelona. Largo Caballero se enfrentó solo con el apoyo de la UGT. Los comunistas se aliaron con miembros del PSOE y pidieron la dimisión de Largo Caballero. Los comunistas habían alcanzado gran poder e influencia gracias a la ayuda de la URSS y al control del ejército a través de los comités políticos.

Largo Caballero dimitió y se formó un gobierno con Negrín como presidente e Indalecio Prieto como ministro de guerra. El nuevo gobierno estuvo formado por miembros de los partidos políticos, sobre todo comunistas.

Negrín basó su política en la continuidad del conflicto pero también en la búsqueda de una paz negociada que permitiera a la República su supervivencia. Para ello propuso su programa de los 13 puntos.

Francisco no aceptó dicho programa. El 18 de mayo estalló una guerra mundial, dada la extrema situación internacional (ocupación de los Sudetes por la Alemania Nazi) era la única esperanza de Negrín para solucionar el conflicto. El pacto de Munich (29 sep. 1938) supuso un golpe para las esperanzas de Negrín.

Además la derrota en Teruel hizo temerario el fin de la continuidad de la guerra. Los reveses eran continuos, junto con la falta de alimento y abastecimientos básicos para la población.

Negrín insistió en la necesidad de resistir ante la tentación de un conflicto que no llegaba. "Resistir es vencer". El plan de paz de Negrín se redujo a finales de 1938 en la salida de las tropas extranjeras, ausencia de represalias sobre los vencedores y establecimiento de un régimen democrático.

Intento vano cuando Franco solo pedía la rendición incondicional de las tropas republicanas. El ascenso de los comunistas provocó el temor en algunos sectores republicanos y se dio un golpe de Estado para acabar con el Gobierno de Negrín y facilitar el fin de la guerra.

El primer acto político importante del nuevo Gobierno de Juan Negrín fue la publicación el 30 de Abril de 1939 del documento donde formulaba su programa político. Entre sus famosos Trece Puntos de guerra. En ellos se establecían y concretaban los objetivos por los cuales se continuaba la lucha y sobre los cuales podía establecerse un principio de acuerdo con los que luchaban contra la República.

1. La independencia de España
2. Liberación de militares extranjeros invasores
3. República democrática con un gobierno de plena autoridad
4. Plebiscito para determinar la estructura jurídica y social de la República Española
5. Lucha por la recuperación de la unidad española
6. Garantía de la propiedad legal y protección al elemento productor
7. Garantía de la propiedad legal y protección al elemento productor
8. Democracia campesina y liquidación de la propiedad feudal
9. Legislación social que garantice los derechos del trabajador
10. Mejoramiento cultural, físico y moral de la raza
11. Ejército al servicio de la Nación, estando libre de tendencias y partidos
12. Renuncia a la guerra como instrumento de política nacional
13. Amplia amnistía para los españoles que quieran reconciliarse y engrandecer España

Figura 143. Tema del profesor. (p. A-54).
Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

III.4.3.4.2.3. Elaboración de los temas. “Los reyes católicos y los Austrias: Carlos I”

La página WIKISPACES recoge los apuntes y el PowerPoint de presentación de este tema centrado en la figura del monarca Carlos I, cuya información no se corresponde con la del manual.

Así pues, se van a presentar: el PowerPoint (que es exactamente igual al archivo del texto del tema elaborado por el profesor), el breve esquema realizado por la alumna, el resumen del tema realizado por la alumna y el texto de los apuntes del docente.

La presentación recoge en 5 diapositivas el desarrollo del contenido correspondiente al tema sobre Carlos I. La figura 144 recoge a modo de ejemplo la primera de esas cinco diapositivas, el resto tienen la misma estructura y sentido de la información que sintetizan.

Carlos I

- Recibe una herencia territorial base del Imperio (hijo de Juana y Felipe)
 - ▶ RRCC
 - Castilla, Navarra, plazas del N de África y las tierras de América
 - ▶ Coronado rey en 1517 (regencias de Juana (1509), Felipe, Fernando y Card. Cisneros)
 - Aragón y las tierras europeas (Nápoles, Sicilia, Cerdeña, Rosellón y la Cerdeña)
 - ▶ Coronado rey en 1517 (regencia de Arzobispo Zaragoza D. Alonso de Aragón)
 - ▶ Maximiliano de Austria (Emperador S. I. Romano Germánico) y María de Borgoña
 - Archiducado de Austria y derechos al trono imperial
 - ▶ Coronado rey en 1519 y emperador en 1519-1520
 - Corona de Borgoña (Países Bajos, Luxemburgo y Franco Condado)
 - ▶ Coronado rey en 1516 (regente Obispo Adriano de Utrech)
- Idea Imperial → Universitas Christiana
 - ▶ Todos R. cristianos unidos en un solo Estado → Imperio
 - ▶ Extender la religión católica frente a los infieles (I. Otomano, 1453 Constantinopla)
 - Emperador → Reyes → Nobles → Pueblo
 - Idea que cuaja en un grupo reducido de personas
 - ▶ No Estado ni monarquía centralizada solo unidad jurídica con fuertes enfrentamientos
 - ▶ En el interior (Comunidades y Germanías)
 - ▶ Exterior: creación de Estados Nacionales (Francia), ruptura religiosa (católicos y protestantes) y el Imperio Otomano

Figura 144. Presentación del tema: Carlos I. (PowerPoint-21). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Partiendo de este material, la participante elaboró su esquema de estudio e interpretación, figura 145, en el que se puede apreciar la estructura de las PAU: introducción y desarrollo y conclusiones. No están elaboradas la introducción y las conclusiones. El desarrollo posee bastante información para que puedan abordarse los contenidos más relevantes, incluyendo incluso subapartados. Más concretamente recoge:

- Introducción.
- Política interior: comunidades y levantamientos, batalla de Villalar, germanías y Mallorca.
- Política exterior: Francia (Navarra, Pavía, Milenasado, Sacco de Roma, paces de Cambrai y Vaucelles), Imperio Otomano, Alemania (Lutero, Dieta de Woms, Dieta de Spira, Dieta de Augsburgo), Concilio de Trento, Batalla de Mülhberg, Paz de Augsburgo.
- Conclusiones.

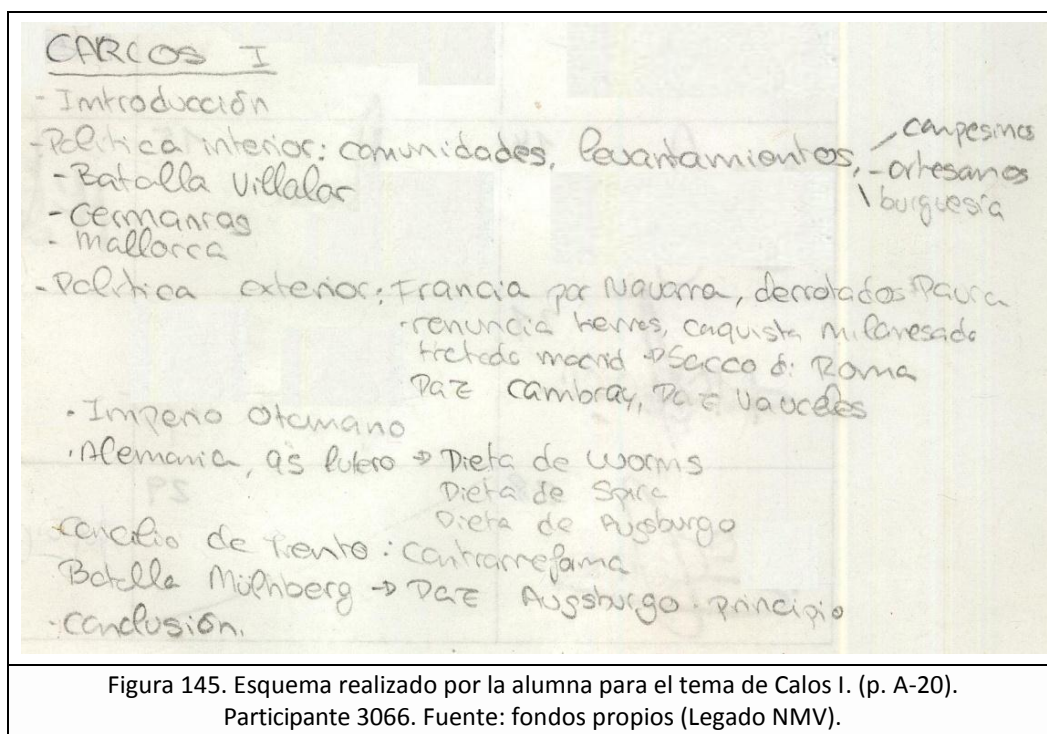


Figura 145. Esquema realizado por la alumna para el tema de Carlos I. (p. A-20).
Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

Tomando pues como referencia el guion elaborado, la participante, desarrolló el tema en dos páginas, figura 145. De ellas recogemos la primera y la correspondiente del material entregado por el docente (figuras 146 y 147), para su estudio y comparación. Como bien puede apreciarse en ambos documentos, la tarea de la participante consistió en trasladar los esquemas que el profesor presentó en el PowerPoint y apuntes, a una escritura narrativa de los hechos, dándole la estructura gramatical adecuada para una buena construcción de las frases.

CARLOS I Carlos I recibió una gran herencia territorial. De los Reyes Católicos, heredó: Castilla, Aragón, Navarra, las plazas del Norte de África, las tierras americanas y europeas. De Maximiliano de Austria y María de Borgoña, heredó: el archiducado de Austria, los derechos al trono imperial y la corona de Borgoña. Inauguró una nueva dinastía: Austrias. Fue el emperador alemán más poderoso de su tiempo y su principal objetivo era extender el catolicismo frente a los infieles. En su política interior, destacamos la formación de Comunidades en las que el Rey trajo un séquito de extranjeros y convocaron Cortes en Castilla, Aragón y Cataluña. Cuando Maximiliano murió, Carlos I convocó las Cortes para aprobar tributos (para sustentar los gastos del Imperio). En 1520, se marchó a Alemania, lo que produjo levantamientos en Toledo, Burgos, Valladolid, etc. de carácter nacionalista. Castilla no soportó los gastos del Imperio, por tanto las comunidades formaron una junta que reivindicaba: la supresión de tributos, el derecho a gobernar en nombre de Juana y la oposición al rey y a la nobleza extranjera. También defendieron las finanzas castellanas. Se produjo un nuevo carácter social por las revueltas antisentimentales (campesinos), por la reclamación de más fama y protección de la industria (artesanos) y por una mayor participación política (burguesía). Finalmente, en la batalla de Uterque, las tropas comuneras fueron derrotadas y los líderes ejecutados: Padilla, Bravo y Maldonado. La Germania afectaron a todas las tentativas de la Corona de Aragón. Fue un enfrentamiento entre la oligarquía y nobleza territorial contra los campesinos. Aprovechando la lucha de la oligarquía, los agermanados (artesanos) tomaron el control de la ciudad para crear una república. Consiguieron derrotar al enviado en campaña, pero fueron derrotados por las tropas reales y los nobles. En Mallorca, debido a la subida de los impuestos y a la actitud de los nobles, asaltaron el castillo de Bellver y dominaron Ibiza, sin embargo, también fueron derrotados. Estos acontecimientos supusieron el refuerzo de la monarquía a la que se unió la alta nobleza. Su política exterior fue destinada a la extensión de los dominios territoriales. Con Francia hubo enfrentamientos por la hegemonía en Europa, por el matrimonio por los territorios, por los alianzas con los enemigos del Imperio y por la guerra por Italia. Finalmente, llegó la tregua con la paz de Nuremberg (1519) que puso fin a las hostilidades. Cuando el Imperio Otomano conquistó Constantinopla (1453) se produjo un enfrentamiento, pues esto era una amenaza contra Europa Oriental. Carlos I se enfrentó a ellos en Viena y los derrotó, pero continuaron los ataques y las ofensivas por el Mediterráneo. El objetivo de Carlos en Alemania era mantener la unidad política y religiosa del Imperio. En este contexto, luchó contra los 95 tesis de Lutero, en las que pedía la reforma de la Iglesia y denunciaba algunas de las prácticas de Carlos I. Ante esto, se convocó la Dieta de Worms, en la 4-11	► Carlos I • Recibe una herencia territorial base del Imperio (hijo de Juana y Felipe) • RRCC • Castilla, Navarra, plazas del N de África y las tierras de América • Coronado rey en 1517 (regencias de Juana (1509), Felipe, Fernando y Card. Cisneros) • Aragón y las tierras europeas (Nápoles, Sicilia, Cerdeña, Rosellón y la Cerdeña) • Coronado rey en 1517 (regencia de Arzobispo Zaragoza D. Alonso de Aragón) • Maximiliano de Austria (Emperador S. I. Romano Germánico) y María de Borgoña • Archiducado de Austria y derechos al trono imperial • Coronado rey en 1519 y emperador en 1519-1520 • Corona de Borgoña (Países Bajos, Luxemburgo y Franco Condado) • Coronado rey en 1516 (regente Obispo Adriano de Utrech) • Idea Imperial → Universitas Christiana • Todos R. cristianos unidos en un solo Estado → Imperio • Extender la religión católica frente a los infieles (I. Otomano, 1453 Constantinopla) • Emperador → Reyes → Nobles → Pueblo • Idea que cuajó en un grupo reducido de personas • No Estado ni monarquía centralizada solo unidad jurídica con fuertes enfrentamientos • En el interior (Comunidades y Germanías) • Exterior: creación de Estados Nacionales (Francia), ruptura religiosa (católicos y protestantes) y el Imperio Otomano ► Política interior • Comunidades (1519-1522) • Llegada del rey con séquito de extranjeros • Convoca cortes en Castilla, Aragón y Cataluña que lo coronan rey de España • Entre extranjeros (consejeros y eclesiásticos) concede cargos principales y dignidades reservadas para los castellanos (recelos) • Ej. Muerte de C. Cisneros se elige Arzobispo de Toledo a Guillermo de Croÿ. • Actúan con codicia y aprovechan puestos para enriquecerse • En 1519 muere Maximiliano y convoca Cortes para aprobar tributos • Financiar aspiración al Sacro Imperio Romano Germánico • Marcha hacia Alemania entre malestar por tributos (1520) → regencia de Adriano de Utrech • Levantamiento ciudades (Toledo, Burgos, Valladolid, ...) de carácter nacionalista
Figura 146. Tema de la alumna. (p. A-11). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 147. Tema del profesor. (p. P-38). Participante 3066. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

III.4.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

Las características de este escenario son definidas por la creación de la WEB del profesor en la WIKISPACE (donde se alojan los distintos documentos), la utilización libro de texto, los apuntes del profesor disponibles en la WEB y la importancia de los trabajos de los temas realizados por la alumna. El contenido del currículo oficial define la estructura de la información, cuya referencia son los apuntes del profesor y el manual. La WEB del docente permite la fácil accesibilidad del alumnado a toda la información. Los trabajos de síntesis de los temas realizados por la alumna, facilitan la comprensión y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos en este escenario.

Contexto

Es un centro público en el que la alumna ha permanecido seis años. El contexto donde está el centro presenta una serie de retos que se sitúan claramente en el ámbito profesional y emocional: se trata de un centro que se propone mejorar como docentes, trata de optimizar los medios disponibles, quiere gestionar los recursos económicos de la mejor manera y de que se impliquen todos los agentes del sistema educativo. La voluntad de mejorar las condiciones del centro, así como la dinámica de relación con los alumnos (puesta de manifiesto en la ayuda real que reciben los discentes de los profesores del centro y del departamento de Historia, Geografía y Arte), ha sido bien percibida por esta alumna. Ella se siente también contagiada de este afán de superación y cree que es de los mejores centros de su ciudad. Este sentimiento, que podemos considerar como potenciador del rendimiento, se complementa con una actitud que la participante denomina abiertamente competitiva, en una clase en la que se respira un ambiente de superación personal. El aula es especial para permitir el uso de las tecnologías necesarias para la utilización de la WEB del profesor.

Profesorado y enseñanza

El docente es definido como serio en el aula y muy distinto fuera de ella, está preocupado por el contenido de Historia de España (lo más importante para él) y considera que el alumnado es ya maduro y, por lo tanto, sabe lo que tiene que hacer con sus estudios. Así, no está dispuesto a correr riesgos en la dinámica de relación con los alumnos, por ello se muestra reservado y distante en el trato personal en el aula. Esta actitud garantiza el orden necesario para el desarrollo normal de la clase pero, anula la confianza a la hora de preguntar dudas, lo cual genera una dinámica de pasividad en la clase, que es percibida por la alumna como causa de frustración para el profesor. Sin embargo, la discente también percibe su actitud de compromiso con la importancia de la asignatura en la formación de sus alumnos: imparte todo el programa (aunque haga más hincapié en los temas de las PAU) y proporciona a sus alumnos materiales como noticias,

recortes de periódicos, videos y links que la alumna interpreta como destinados a la perfeccionar la cultura en la materia, dato valioso al tratarse de una percepción ligada al reconocimiento profesional y humano de su profesor.

La decisión del profesor de crear una WEB en WIKISPACES condiciona parte de los procesos de enseñanza, estableciendo dos tareas básicas: a) para el docente la elaboración del material que ubica en ese espacio (basado en sus apuntes y el manual), y la explicación de los contenidos, además de llevar al aula otros recursos; b) para la alumna, la tarea de disponer de ese material en las sesiones de clase (en este caso el libro y los apuntes son de otra compañera del curso anterior) y elaborar personalmente los temas y los comentarios de texto. Por otra parte, el programa oficial de la asignatura es el que el docente desarrolla fundamentalmente, aunque tampoco olvida los condicionantes de las PAU, que la alumna realizó y no salió muy satisfecha. Evidentemente el uso de Internet es altamente valorado por la existencia de esta página WEB. Sin embargo, la utilización de la Web como soporte del material proporcionado no constituye, en este caso, un elemento que aporte alguna novedad relevante al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La naturaleza del material es excesivamente esquemática, organizando toda la información en ítems o esquemas, con los que la alumna monta, prácticamente en paralelo, el desarrollo de su discurso resumen sobre el tema. Esta tarea no supone un esfuerzo cognitivo comparable al que supone una elaboración donde haya que explorar un texto completo o consultar distintos materiales o fuentes.

La clase es tradicional. Se iniciaba con la preparación de los recursos por parte del docente (que es quien abre el aula) y la proyección del PowerPoint correspondiente al tema, que adopta tres posibles formatos: a) un esquema de contenido, b) un esquema de relaciones entre contenidos y c) un breve resumen narrativo del contenido, que se basan en sus apuntes o la interpretación (personal) del manual. A partir del PowerPoint, el docente explica el contenido (considerando que la responsabilidad para implicarse en el proceso reside en el alumnado), aclara las dudas cuando se producen y proporciona materiales adicionales como otros textos, noticias, etc. La alumna debe elaborar sus propios esquemas a partir de dicha información enfatizando sobre todo en las introducciones y las conclusiones.

No se perciben indicadores de activación atencional en el testimonio de la alumna, aparte del ambiente de orden y silencio en el que se desarrollan las clases, fruto sin duda de la distancia impuesta por el profesor, que disuade, sin proponérselo, a los alumnos de preguntar o participar en la clase. La alumna califica abiertamente las clases como monótonas, dado que el profesor se limita a explicar y ni siquiera anima a los alumnos a tomar apuntes, ya que todo está en la wiki, lo que les hace sentirse como poco importante.

El manual, los apuntes del profesor, los trabajos de la alumna, las capacidades cognitivas y la memoria

Los trabajos elaborados, resumen de los temas y comentarios de texto, siguen la estructura de las PAU y parten de un esquema realizado por ella y el desarrollo, a mano, de dos páginas que es la extensión obligada para cada tema. La influencia de los materiales del docente es muy alta, a pesar de la elaboración personal que realiza la discente. La decisión de esta participante de utilizar los apuntes y el manual de otra compañera, sobre todo cuando se trata del mismo profesor, es bastante habitual e influye en el aprendizaje. Así pues, no es posible analizar el uso de los apuntes y manual pues, en todo caso, correspondería a lo realizado por otra alumna del centro. De esta forma, recurriremos a la construcción de las lecciones para comprender el análisis de las tareas realizadas.

Los apuntes de la alumna (109 páginas de las cuales 72 corresponde a 17 temas y 37 páginas a 18 comentarios de texto), presentan un subrayado lineal y destacado en algunas ocasiones, con correcciones, en los primeros, por parte del profesor. Por otra parte, la concreción de los dos temas estudiados obedece a la diferenciación que hacía el docente entre los primeros temas (esquemas de apuntes personales) y los segundos (PowerPoint de contenidos resumidos del manual). El proceso seguido en su elaboración es el mismo en los dos temas: selección literal de la información y traslado a una estructura acorde con las PAU en su extensión y organización. Los comentarios de texto siguen la misma secuencia.

La preocupación del docente para que los alumnos comprendan el contenido, permite, siguiendo a Sánchez y García (2014) y Área (1991), identificar el *nivel de comprensión superficial* al que aluden estos autores (decodificar y extraer ideas) e incluso generar ideas de resumen, características de la *comprensión profunda*, pues tanto los esquemas, como los apartados del comentario de texto la contemplarían.

Los trabajos relacionados con la *apropiación de la información y su permanencia en la memoria* (Woolfolk, 2010), quedan presumiblemente alcanzado por los esquemas y la atención prestada a las dudas de los alumnos (con las limitaciones a las que se refería la discente), pero estaría más presente en las tareas de la elaboración de los temas y la selección realizada por la alumna del contenido de los apuntes. A nivel cognitivo (Marzano, 2007), puede identificarse la *capacidad cognitiva de comprensión del contenido*.

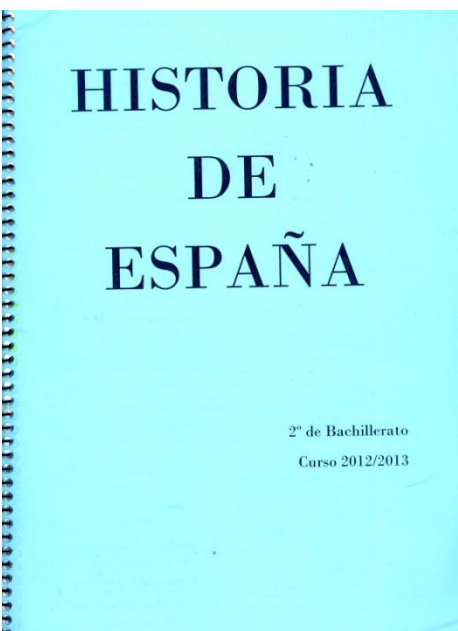
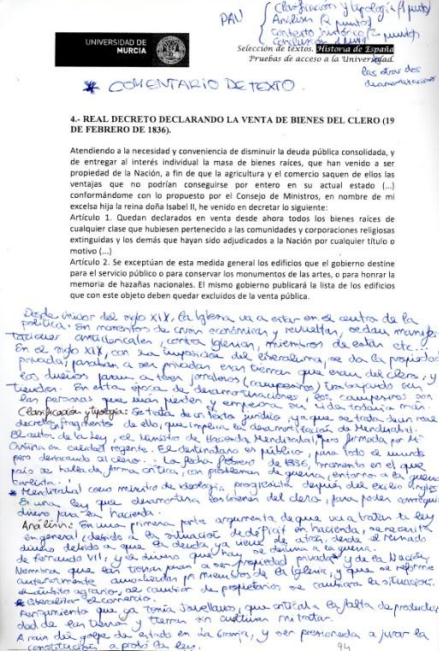
La Historia como formación

Referida a la finalidad de que los alumnos “aprendan a pensar la historia por sí mismo, poder analizarla con otros (ceranos o lejanos), identificando elementos del pasado, apoyándose en cómo la historia construye su saber científico e intentado comprender el presente e imaginar el futuro” (Körber, 2015), podría argumentarse que la participante *ha alcanzado un nivel aceptable en la comprensión de la historia en su contexto*.

II.5. ESCENARIO QUINTO

La elaboración de los materiales por el departamento: el subrayado y las ampliaciones de la profesora

El quinto escenario se caracteriza por ser el departamento de Historia el que elabora los materiales de la asignatura, facilitándolos al alumnado por medio de fotocopias. Dicha decisión requiere el acuerdo entre el profesorado del departamento para seleccionar los recursos que se consideran pertinentes para el cumplimiento de las exigencias del currículo, sin duda también las de la PAU, y adaptarlos a las características del centro. El trabajo posterior de la profesora sobre estos materiales que sustituyen al libro y los trabajos realizados por la alumna permiten comprender esta nueva situación de enseñanza-aprendizaje. Las imágenes siguientes presentan la portada del material y la elaboración de un comentario de texto realizado por la discente, siguiendo las indicaciones del docente y de las PAU.

	
Figura 148. Los materiales del departamento. Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura149. Los comentarios de texto. Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.5.1. EL CONTEXTO: el centro, el aula y las relaciones

EL CENTRO

El Instituto se halla ubicado en una zona deprimida. Los dos años de permanencia en el centro provocan en la alumna cierta sensibilidad hacia los cambios experimentados, fundamentalmente en referencia a su seguridad: (la

estancia de la alumna de solamente dos años en el centro le lleva ser sensible a los cambios que experimentó, debido a problemas de seguridad pues): *"al principio me influenció muchísimo pasar de mi colegio de toda la vida, al instituto, vigilado por cámaras, vallado, policías a veces buscando drogas, a veces pensaba que era una cárcel"*. Es también un problema la edad y la prohibición de fumar pues supone arbitrar unas medidas coherentes con ello: *"incorporaron cámaras y dejaron salir mediante un carnet a la gente fumadora que tuviera 18 años, que era uno de los grandes problemas que la gente fumaba dentro porque no dejaban salir a fumar"*. La dotación general no es negativa y se señala la incorporación de nuevas tecnologías en la medida de las posibilidades: *"el edificio tiene ya sus años, pero intentan cada vez más añadir tecnología y modernidad, adaptándose a la situación económica que tienen"*. Ella valora bastante su estancia a pesar de lo expuesto, pues distingue las amistades y el hacer de los profesores (algunos) de todo lo demás.

EL AULA Y LAS RELACIONES

El aula no era distinta de las demás del centro y su descripción ofrece rasgos distintivos, en primer lugar la disposición y posteriormente la dotación: *"Un aula de 4 filas de mesas y sillas con grandes ventanas en uno de los lados de la clase. Frente a una mesa de profesor y un proyector donde veíamos los PowerPoint y los esquemas realizados por el profesor. Tras el proyector una gran pizarra (...) una pizarra digital que ella no utilizaba, sí le era necesaria utilizaba la pizarra normal que estaba al lado de esta otra. Por último señalar, que había mapas aunque no los utilizábamos, supongo que al ser la misma clase donde se daba geografía por eso estaban pero no para la asignatura de Historia"*.

El aula tenía problemas de calefacción por lo que las primeras clases no eran agradables. Ella se sentaba en la segunda fila con la finalidad de atender mejor, pues la existencia de un pequeño grupo que no les interesaba la clase hacía perder el tiempo, esa razón es la que le llevó a cambiar de sitio, pues *"al principio me sentaba en la última fila y no entendía nada y una compañera y yo nos empezamos a sentar más adelante y vimos que sacábamos mejores notas y ese fue nuestro sitio hasta acabar el curso"*.

Las relaciones no eran malas, a pesar de ese grupo pequeño que no atendía, pero ella declara que no le ha influido demasiado pues *"a veces me despistaban y no se avanzaba en el temario, pero como yo estudiaba en mi casa y por mi cuenta pues mis resultados eran los mismos. Aunque cuando la profesora daba por explicado algo porque ese grupo no atendía, es evidente que me influenciaba"*. Su valoración final de las relaciones es buena, referido a su grupo y la clase en general, pues ella *"Piensa que me han influido bastante pero no en un aspecto negativo, el que nos conociéramos y que hubiera confianza"*. Un espacio que con sus singularidades ayuda a comprender la realidad de los contextos más allá de la concreción de las asignaturas.

II.5.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos

EL CURRÍCULO

La existencia de un material explícitamente destinado a Historia de España, lleva a realizar una presentación muy breve del programa oficial de la asignatura y a iniciar rápidamente los procesos de enseñanza/aprendizaje. El programa se ajusta al de la CARM y sigue el del libro realizado por los docentes, como podemos observar en la figura 150 (recoge dos bloques de los tres bloques incluidos en el programa). Así lo expresa la alumna cuando comenta que: *"Conociendo la programación de mi profesora de Historia de España (que no me entregó a lo largo del curso, si no que la he conseguido ahora), la asignatura quedó dividida en tres grandes bloques"*.

BLOQUE 1. CONTENIDOS COMUNES 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. 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. 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. 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. 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. *Pervivencia del legado romano en la cultura hispánica: Los pueblos prerromanos. Factores del proceso de romanización. Las invasiones germánicas y la Hispania visigoda. *Origen, evolución y diversidad cultural de las entidades políticas peninsulares en la Edad Media: - Al-Ándalus: evolución política. Economía y sociedad. - Los reinos cristianos: origen y evolución territorial. 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. *Formación y evolución de la monarquía hispánica: - De la unión dinástica de los Reyes Católicos a la unión de los reinos de los Austrias. - Expansión ultramarina y creación del imperio colonial. - Política interior y exterior de Carlos V y Felipe II. - América: descubrimiento, conquista y colonización. El impacto en Europa y España. - La crisis de la monarquía hispánica en el siglo XVII. Cultura y arte en el siglo de Oro. - Características políticas, económicas y sociales del Antiguo Régimen. - Guerra de Sucesión, cambio dinástico y reformas internas. - La política centralizadora de los Borbones.
Figura 150. Imagen del programa. Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Como es lo habitual en este curso, la influencia de las PAU se manifiesta desde el primer día y así lo expresa la participante cuando se refiere a la focalización de la asignatura, a la importancia de los comentarios de texto y a las modalidades de examen de PAU que hay. La cita, aunque un poco larga es clarificadora de lo que se hacía en el aula: *"Es evidente que las PAU han tenido en esta asignatura una gran influencia pues todos los temas se han enfocado en las pruebas y en los comentarios de texto. Desde un primer momento se enfocó todo en sacar buena nota en selectividad y en su caso, en realizar un buen comentario de texto o desarrollar bien el tema pedido. Tal es así la influencia que, los exámenes del curso seguían el mismo formato y proceso que los de selectividad, dos opciones A y B, una de ellas con un comentario de texto y la otra no, y el orden de las preguntas y las opciones eran invariable, como en las PAU. Desde el primer hasta el último, estas pruebas estaban presentes en clase y cada semana hacíamos un comentario de texto para ser evaluado y corregido en clase. Todo tipo de consejos acerca de cómo hacer las pruebas, que opciones elegir, respecto a la puntuación, el cuidado con las faltas de ortografía, la forma de redacción que teníamos etc. Por lo que está más que claro que sí que han influido, por supuesto"*.

LA PROFESORA

La seriedad es una de las características de la docente, unida a la de profesionalidad y su enorme preocupación por el tiempo y el contenido a impartir. Esto pudiera ser valorado como no muy positivo, pero a la alumna le llevaba a animarse, tomar la asignatura con más interés y no quedarse atrás en el estudio: *"Aparte de exigente con la materia, lo era además como profesora y persona, no eran de su especial agrado las bromas, distracciones, retrasos o comentarios y nos lo hacía saber siempre. Tras ese repaso de la lista, comenzaba la clase como siempre decía que ya había dejado 5 minutos para despejarnos y que comenzaba a explicar lo que tocaba ese día. Una profesora bastante seria y profesional que iba a lo que iba sin querer perder el tiempo y que a veces eso le pudo fallar un poco, pero realmente consiguió que siendo seria la mayoría tomáramos la asignatura con más interés y fuerzas porque tenía mucho que estudiar y si no yo pienso que más de una se hubiera desanimado"*.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA

La clase se iniciaba unos minutos después de la hora, ella ya estaba en el aula y los alumnos llegaban y preparaban sus materiales. Lo hacía pasando lista, consiguiendo la atención, repasando lo anterior y situando el tema donde se iba a trabajar. A partir de ese momento se inicia el nuevo contenido enlazándolo con el anterior. Las tareas de la alumna eran de atender y anotar las apreciaciones nuevas en el manual, pues las explicaciones que daba del contenido eran: *"de su memoria y con sus palabras que era como nosotros lo entendíamos"*. La atención a las dudas es continua, e incluso sin que el alumno haga alguna pregunta: *"a veces sí que decía 'te veo con dudas' o 'esa cara es de que no lo has entendido muy*

bien". El comentario de texto llevaba consigo un pequeño debate sobre cómo orientarlo, antes de que *"pusiésemos lo acertado para estudiárnoslo"*. Igualmente había algunos problemas con alumnos que no les interesaba la clase y ella resolvía la situación de una manera bastante natural y no problemática⁶⁴.

RECURSOS UTILIZADOS: apuntes, manual, Internet y otros

El manual elaborado por el departamento es prácticamente el único recurso que utiliza la profesora para explicar el contenido. Además, al incluir los comentarios de texto (proporcionados por la coordinación de las PAU), *"se trabajaba y se estudiaba partiendo siempre del libro de texto"*. El manual lo marcaba todo pues *"sin salirse del libro de texto, utilizaba también el proyector y el ordenador (...) muy de vez en cuando aportaba esquemas en la pizarra"*, cuya función era la de sintetizar *"aún más el contenido de algún apartado del libro pero*

⁶⁴ Ampliamos las declaraciones de esta alumna para ejemplificar, la pormenorización con la que se llevan a cabo estos recuerdos: *"Pues para señalar que comenzaba la clase, como ya he mencionado, esperaba normalmente unos minutos para que llegáramos todos del baño, de beber agua, de las otras clases, que nos sentáramos y sacásemos todo el material etc. Pasados a lo mejor unos 3 o 4 minutos, si no estábamos ya en silencio y no habíamos sacado el material comenzaba a pasar lista, dicha falta, que llegaba con un mensaje a nuestros padres por lo que nos interesaba estar atentos y decir nuestros nombres cuando tocaba por lo que conseguía ya el silencio y seguidamente comenzaba nuestra clase. Respecto al contenido, siempre comenzaba refrescando un poco la memoria de por dónde íbamos, no siempre pero si cuando a lo mejor la última clase fue el viernes y comenzaba el lunes por si no nos situábamos del todo. Y una vez hecho un breve resumen de lo que se vio, pues comienza explicando y nosotros tomando ampliando lo que pone en el libro de texto si no sale igual o subrayando si lo dice tal cual. Pues bien, se inicia así el contenido y comienza explicando brevemente por donde nos quedamos el último día y lo enlaza con lo que ese día tenemos que ver y explicar. Tiene al igual que nosotros su libro de texto pero prácticamente todos los días los explicaba de su memoria y con sus palabras que era como nosotros lo entendíamos. Nosotros, con nuestro libro en la mesa, atendíamos a la vez que subrayábamos lo que escuchábamos que era importante o anotábamos alguna fecha o nombre que no salía en el libro para ampliar ese contenido. De igual modo, a la hora de hacer comentarios de texto, ella preguntaba que pondríamos en ese apartado lo debatíamos y nos corregía para que pusiéramos lo acertado para estudiárnoslo. Las dudas se podían preguntar en cualquier momento, de hecho siempre había muchas por nuestra parte porque eran muchos datos y algunas veces nos perdíamos y ella trataba de explicarlo de nuevo aunque de otra manera más breve y clara y si hacía falta se ponía algún ejemplo incluso en la pizarra. Normalmente, siempre era el mismo grupo de alumnos sentados en el final (aunque no siempre) el que no traía el material y estaban allí solo porque se pasaba lista y se mandaba la falta por lo que no les interesaba en absoluto aprobar y sacaban los móviles, se reían, no paraban de hablar (...) Casi siempre trataba con alguna broma o indirecta, hacerles saber que les quedaba poco para ser mandados a dirección, trataba antes de avisar. (...) Para mantener la atención, aludir constantemente a que era importante, que el examen estaba cerca, que nos veía muy relajados y bromas y ejemplos no personales, no hacía mucho, la verdad. El tiempo (muy importante para ella), lo tenía muy en cuenta y daba hasta el último minuto materia, por eso requería siempre puntualidad y lo recalca. Y por último, sí que diría que mostraba preocupación por la comprensión, tampoco estaba todos los días preguntando pero a veces si que decía "te veo con dudas" o "esa cara es de que no lo has entendido muy bien" y pues intentaba hacernos ver que no era tan difícil y lo volvía a intentar explicar hasta que quedase totalmente claro. Pues para dar por terminada la clase, lo anunciaba (2 o 3 minutos antes de la hora) para comenzar a recoger y ella también recogía sus cosas. Siempre salíamos primero todos nosotros y nos despedía. Si con algún alumno en particular tenía algo que decir le recordaba que tenía que prestar más atención o que se animara a estudiar más. Si después ella tenía otra clase se quedaba allí y si no, salía la última y cerraba la clase"*.

eso solo ocurría los días que teníamos una gran duda sobre algo”. Unos esquemas que había que recoger para los exámenes, pues *“era evidente que teníamos que copiarlo en nuestro libro, pues podía salir en el examen en forma de ese esquema así que, teníamos que estudiárnoslo”*. La tabla 26 recoge las ponderaciones realizadas por la alumna.

Tabla 26. Valoración de los distintos recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia

Uso de los recursos en Historia de España	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				

Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.5.3. USO DEL MANUAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación

Analizado el contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que tienen existencia cada uno de los manuales, abordamos a continuación el análisis de los recursos del manual y su utilización por parte de la profesora y la alumna.

II.5.3.1. Estructura y recursos del manual

El libro de texto, elaborado por el departamento, consta 1 página con el título y 190 páginas, a las que hay que sumar 19 que están en blanco. De esas 190, 19 corresponden a los protocolos de los comentarios de textos facilitados por la coordinación de PAU, que se contabilizarán como páginas del tema donde están situados. Así pues las 190 páginas se estructuran en 25 temas, no disponiéndose del primero y del último.

Cada tema está organizado por un índice (normalmente con una muy breve introducción), el texto de autor (acompañado de algunos mapas) y en su caso comentario de texto. Así pues, el texto de autor se constituye como único recurso en casi todo el manual.

El estudio de la importancia que se da a los diferentes temas (señalamos el número de páginas que se le ha dedicado, sin entrar en la naturaleza del contenido), nos permite un referente claro para el posterior estudio de su utilización. El número de páginas por tema oscila entre 6 y las 17 de *La II República*. Cabe señalar que la *España actual* no se encuentra en los materiales, aunque sí en el programa.

Tabla 27. Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España del Departamento

TEMAS	Nº páginas	TEMAS	Nº páginas
1. Primeras civilizaciones	0	14. Revolución industrial	6
2. La romanización	8	15. Transformaciones sociales	7
3. Al-Ándalus	7	16. El Sexenio revolucionario	12
4. Reinos Cristianos	8	17. La restauración	10
5. Católicos	10	18. La oposición al sistema	6
6. Carlos V	5	19. Alfonso XIII	11
7. Felipe II	5	20. Primo de Rivera	8
8. Siglo XVII	9	21. la IIª República	17
9. Carlos III	6	22. La sublevación militar	10
10. Cortes de Cádiz	8	23. Franquismo	10
11. Absolutismo/Liberalismo	6	24. Franquismo II	6
12. Isabel II	9	25. España actual	0
13. Economía del XIX	6		

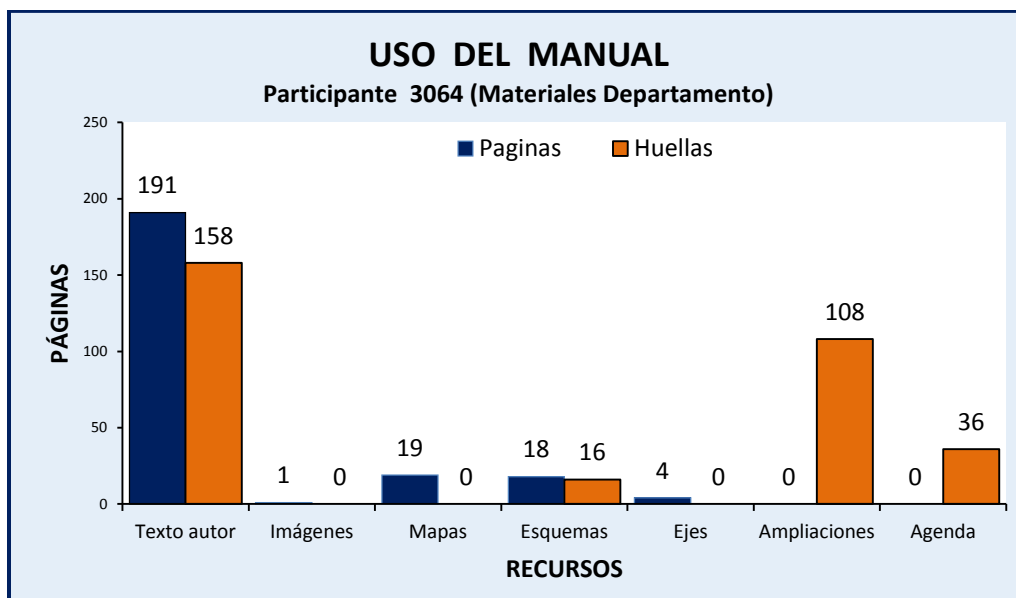
Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.5.3.2. Recursos del manual y recursos utilizados

Las huellas registradas en el manual suponen el 82,7% de sus páginas, lo que indica un porcentaje muy elevado de modificaciones, a pesar de ser elaborado por el profesorado del departamento. Los comentarios de texto propuestos y realizados son casi todos los incluidos en el material, lo que indica el grado de acuerdo que hubo en su selección para adjuntarlos en el manual. En ese sentido, la decisión de incluir todos los que fueron propuestos desde la coordinación de las PAU, facilitó el acuerdo entre profesores y la presencia de los comentarios en los materiales elaborados por el departamento.

Por otra parte, cuando vamos a las páginas con huellas (158), se aprecia que 108 son ampliaciones, con mayor o menor extensión, lo que indican la acción personal de la docente sobre el texto de autor. Otro dato significativo está referido a los esquemas, pues si bien son 18 los que recoge el manual, las 16 evidencias de trabajo en ellos no están en ninguno, es decir, son nuevos que han sido elaborados a tenor de la información que se iba realizando en los procesos de enseñanza.

También es interesante la agenda pues está presente en 36 páginas (18,8%), un porcentaje alto de indicaciones de gestión. Por último las 34 páginas que no tienen ninguna huella, es decir el 17,8% del total. Esta evidencia es otro dato que indica la autonomía de la profesora, a pesar de tratarse de un material consensuado por el departamento.

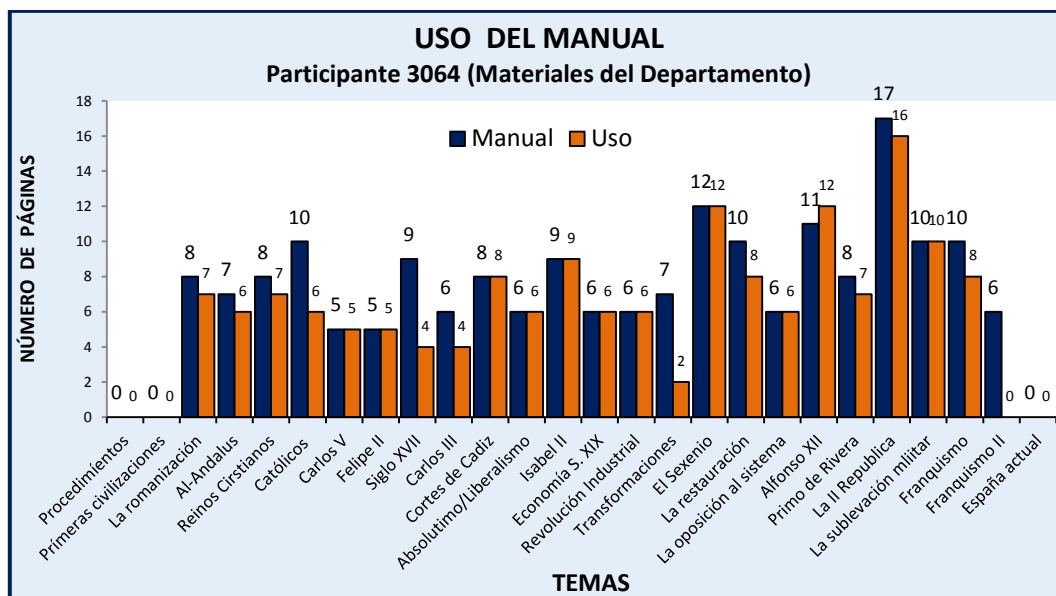


Gráfica 14. Uso del manual. Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

El análisis por temas, enfatiza en el alto número de páginas con huella y, como se comentó anteriormente, con ampliaciones. Una dificultad ha sido la de considerar las páginas en blanco, pues en algunas de ellas la alumna había introducido ampliaciones o esquemas de los contenidos. Es evidente que el material, al ser elaborado por los docentes, se ajusta a lo que ellos determinaron como necesario para el estudio de Historia de España y la influencia que el programa y las PAU tiene. Por otra parte, si consideramos las 120 horas con las que se imparte esta asignatura y la cantidad de evidencias encontradas, podemos razonablemente pensar en el trabajo y tiempo empleado por la alumna diariamente. Más concretamente, a partir de la gráfica 15, podemos señalar que:

- los dos primeros temas y el último, no tenemos el material proporcionado,
- El tema de la consolidación del régimen franquista no tiene ninguna evidencia ,
- Los Reyes Católicos, el siglo XVII y las transformaciones sociales (tema 15), son los menos trabajados por la alumna,
- El resto de los temas tienen una presencia de huellas prácticamente en todas sus páginas, huellas que están relacionadas con el subrayado y las ampliaciones.

El subrayado lineal está presente 138 de las 190 páginas, lo que indica la importancia del texto de autor y el destacado en 60. Si a ello le unimos las 108 de ampliaciones, los 16 esquemas nuevos realizados y las 36 páginas de la agenda, muestran un trabajo de modificación importante en el material de origen realizado por el departamento.



Gráfica 15. Huellas presentes en las páginas del material del departamento. Participante 3064.

Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.5.3.3. Valoración de los recursos del manual dentro y fuera del aula

La valoración que de los materiales del profesor realiza la alumna dentro y fuera del aula permite profundizar en el significado que tienen. En la tabla 28 se evidencia el uso destacado que se hace del texto de autor y los comentarios de texto. Los documentos que tiene el manual, pocos, son igualmente bien valorados.

La alumna declara que durante el proceso de enseñanza (explicar, relacionar, resolver las dudas, etc.), ella escuchaba y subrayaba, siendo consciente de la vinculación de esas tareas con el estudio⁶⁵. Por otra parte, deja completamente claro las razones de los colores del subrayado y del destacado (no había un orden específico para su selección), las ampliaciones (que indica dónde se localizan y los problemas por su extensión) y los trabajos realizados en los comentarios de texto que han de suponer un referente importante de su actividad⁶⁶.

⁶⁵ "Mientras la profesora explicaba el temario del libro yo permanecía en mi sitio escuchando. Ella comenzaba a explicar las cosas importantes, a veces a refrescar lo anterior y yo durante toda la clase subrayaba lo que ella iba diciendo pues eso era lo importante, marcaba con otro color incluso si ella hacía mucho hincapié en algo y continuaba subrayando y escuchando. Muy a menudo preguntaba muchas dudas pues a veces me costaba seguir tanta información en tan poco tiempo o no entendía porque sucedía eso y paraba la clase y preguntaba mi duda, respecto a lo que fuera. Los días que a lo mejor ponía videos o alguna parte de una película (casi nunca), la verdad es que aprovechaba para seguir subrayando y haciéndome mis resúmenes pues había días que yo ya llevaba esa parte estudiada y escuchaba poco. Pero en resumen, asistía a todas las clases y permanecía atenta pues enseguida podías tener la sensación de estar perdida pues teníamos que llevar una gran velocidad".

⁶⁶ "Pues está claro que al abrir mi libro de Historia se pueden ver infinidad de colores de

Las valoraciones han sido recogidas en la tabla 28 indicando con letras diferentes (A= aula y C=casa). Puede verse la concomitancia que hay entre el aula y la casa el uso de los recursos. Es evidente el peso que tiene el texto de autor y los comentarios de texto, tal y como se ha venido señalando.

Tabla 28. Valoración realizada por la alumna del uso del libro en el aula y casa

Uso del libro en el aula (A) y la alumna en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)				A-C	
Mapas	A-C				
Ejes cronológicos		A-C			
Gráficos y estadísticas	A-C				
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	A-C				
Actividades	A-C				
Páginas de Internet o WEB para visitar	A-C				
C.D.	A-C				
Comentarios de Texto					A-C
Otros (poner y valorar)					

Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.5.3.4. Estudio de la huella en los manuales: sentido y significado

Como se ha comentado, el manual elaborado por el departamento es el único recurso utilizado para el desarrollo de la asignatura, pues también incluye la selección de los comentarios de texto que desde la coordinación de las PAU se proporcionan. Así pues, de acuerdo con las evidencias y las declaraciones realizadas, es preciso analizar cómo esta participante ha utilizado el manual y más concretamente:

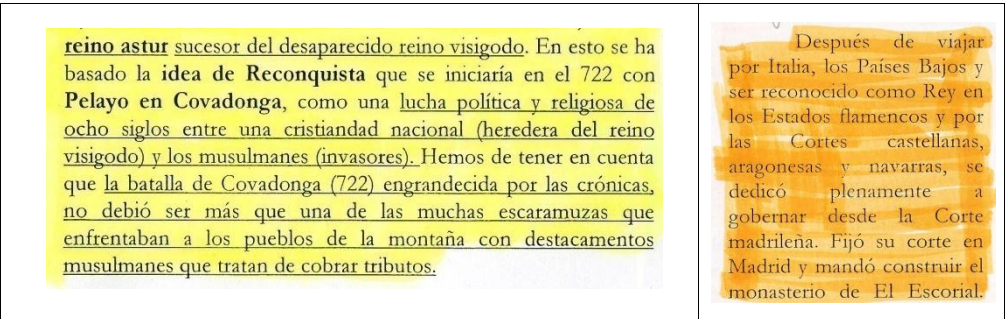
- La apariencia de las huellas dejada en su manual: hojeando el manual
- Los comentarios de texto

subrayador y me explico. Cada día subrayaba con el color que me encontraba en el estuche por eso hay muchos colores en los apartados. También hay muchas anotaciones en bolígrafo y a lápiz, de contenido que la profesora a veces añadía o aclaraba y que yo lo anotaba donde podía y tenía espacio (márgenes, entre líneas, al final de la página, al principio...). Las fechas y nombres relevantes los encuadraba a veces con boli para que al verlo destacara y no se me olvidara. A la hora de hacer comentarios de texto, como estaban incluidos en el libro están todos resueltos y escritos por mí en sus correspondientes páginas y como casi siempre me faltaba espacio seguía en un folio y esos folios están metidos en la parte de atrás del libro. Hay algunas anotaciones que seguramente no tendrán que ver con la asignatura o algún dibujo cuando no tenía muchas ganas de escuchar. En general, el libro está bastante lleno de colores, anotaciones, hojas sueltas etc”.

II.5.3.4.1. La apariencia de las huellas:
examinando el manual

El texto de autor y los comentarios de texto son los dos recursos mayoritarios del manual, unido a los mapas y algún eje cronológico. Así pues las huellas dejadas en ellos son las evidencias en torno a las que analizamos su utilización. Tal y como señala la participante (nota 64) los colores son aleatorios pues dependen del día, el bolígrafo y el lápiz son utilizados para las ampliaciones realizadas por la profesora que, debido a su densidad, a veces, se escriben en las hojas en blanco, en los márgenes o en otros folios al final de los materiales de esta asignatura. Vamos pues a analizar dichas huellas.

En primer lugar, el color de las huellas del subrayado lineal en el libro es de una enorme heterogeneidad. El subrayado predominante es lineal no discriminatorio, pues no selecciona información del texto de autor, incluyéndola prácticamente en su totalidad. Los colores utilizados son: amarillo, verde, amarillo oscuro, rosa, violeta y azul.



Figuras 151. Evidencias del instrumento de información. Destacado en el texto del autor continuo, colores amarillo y naranja (p. 19 y 43). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

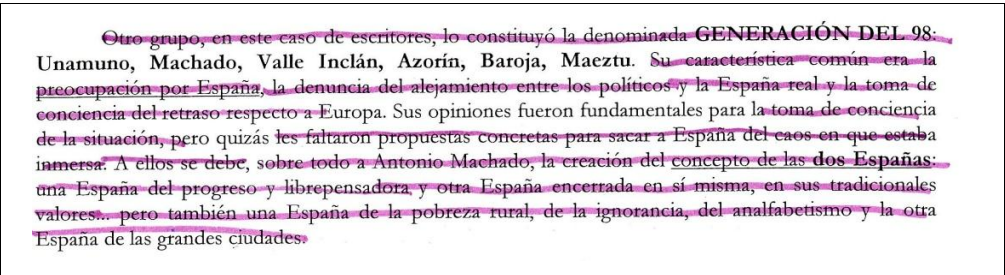


Figura 152. Evidencias del instrumento de información. Subrayado en el texto del autor por encima la información, color violeta (p. 139). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La utilización del subrayado destacado y selectivo de la información. La huella dejada muestra el uso de dicho subrayado, en el que se pone de manifiesto la intencionalidad de las explicaciones, destacando determinados conceptos que dan la estructura tanto para la comprensión del contenido, como para su facilidad de recuerdo. La caída de Isabel II (figura 153), utiliza el color

verde y el destacado en violeta, combinando las ideas fundamentales (caída de Isabel, aislamiento de la reina y fuerza de la revolución), unida a breves explicaciones de esos hechos (muerte de los líderes moderados y endurecimiento de la legislación).

El reinado de Isabel II significa la creación y la consolidación del estado liberal, transformándose la antigua monarquía absoluta en otra parlamentaria. Ya hubo intentos de cambio en reinados anteriores, pero fue durante el de Isabel II cuando el fenómeno se acelera. Un liberalismo en esta etapa mayoritariamente moderado, que respondía a los intereses de la clase oligárquica en el poder.

Figura 153. Evidencias que ponen de manifiesto la finalidad de esta tarea: construir frases más cortas con sentido que permitan estudiar y retener la información haciéndola comprensible (p.79). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

Las breves ampliaciones del contenido tienen la finalidad de darle sentido a la idea o destacar el alcance que tiene. Así lo clarifica cuando se refiere a que: Hispania *dependía* de la prefectura de las Galias, a la *búsqueda de un nuevo rey* para España o al inicio de los *borbones* en España. En todos estos casos el profesor y alumna van centrando la información y aclarando las dudas de significado que algunos términos tienen.

mejor gobierno con la reestructuración realizada por Diocleciano (y la posterior de Constantino) Hispania pasó a ser una "diócesis" (adscrita a la prefectura de las Galias), dividida en seis provincias: Tarraconense, Gallaecia, Lusitania, Cartaginense, Bética, Mauritania. Después también Baleárica. Todas bajo el control de un vicarius.

Figura 154. Evidencias de la aclaración de lo que se trata: Hispania depende de la prefectura de las Galias... (p. 7). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

se busca a lo largo de este año un rey.

Tras la elaboración de la Constitución se establece una regencia temporal que recae en Serrano, pero la responsabilidad política esencial era de Prim, presidente de gobierno y de la cartera de Guerra. A lo largo de 1870 se llevó a cabo una profunda modificación de la legislación para adaptarla a la nueva realidad democrática que había diseñado la Constitución. Se formularon nuevas

Figura 155. Evidencias de la realización del ejercicio, destacado y acontecimientos a recordar (p. 111). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

1.- INTRODUCCIÓN. ESPAÑA EN LOS INICIOS DEL S. XVIII. *empiezan Borbones*

Con la muerte de Carlos II en 1700 finaliza la casa de los Austria en el trono español. Queda como herencia un enorme imperio, aunque en decadencia. La muerte del rey sin herederos, pero con

Figura 156. Evidencias de la realización del ejercicio, destacado y acontecimientos a recordar (p.59). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Ampliaciones más extensas que desarrollan algunas informaciones. Las dos ampliaciones registradas muestran esas tareas llevadas a cabo por la alumna. El papel la monarquía en la Constitución de 1812 (hereditaria moderada), es ampliada en la misma línea y al final, señalando los problemas que pueden tener con la aprobación de las leyes. Igualmente incluye una llave distinguiendo los distintos tipos de monarquías. Las Germanías (que se relaciona con el término hermandad), siglo XV, son definidas en el texto de autor: por el lugar de origen,

por las razones que las causan, por los que participan en ellas y por otros efectos que entran en su comprensión. La explicación, más cercana a la alumna, se identifica con un asterisco y aparece al final de la página, con una redacción personal y algunas valoraciones.

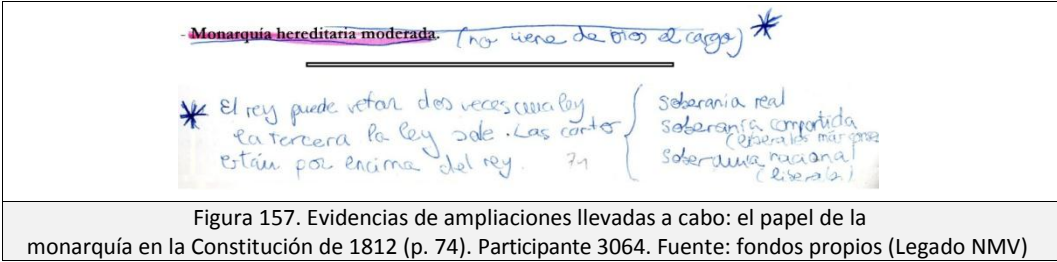


Figura 157. Evidencias de ampliaciones llevadas a cabo: el papel de la monarquía en la Constitución de 1812 (p. 74). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

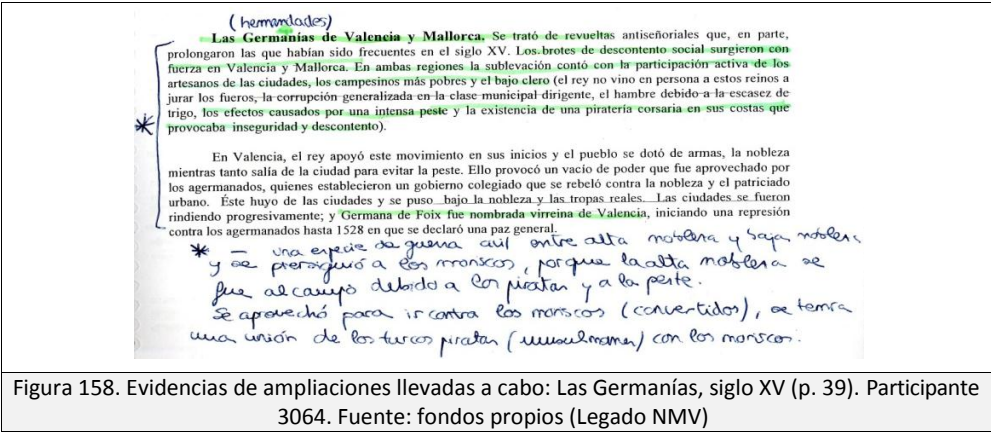


Figura 158. Evidencias de ampliaciones llevadas a cabo: Las Germanías, siglo XV (p. 39). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La elaboración de esquemas es otra de las tareas que la alumna realizaba y ha dejado huellas en el manual. Se pueden distinguir tres tipos de esquemas: unos breves, otros vinculados con el índice de los temas y otros amplios y detallados que resumían el contenido. La figura 159 recoge una ejemplificación de lo que sería un *esquema referencial* que se relaciona con el contenido de los nacionalismos periféricos del siglo XIX. La selección del contenido (lineal en violeta) señala las ideas más relevantes del texto de autor enfatizando (destacado) la importancia de las políticas proteccionistas. Junto a esa información se desarrolla en el lateral izquierdo (con bolígrafo) las categorías que lo definen: cultural, económica y política.

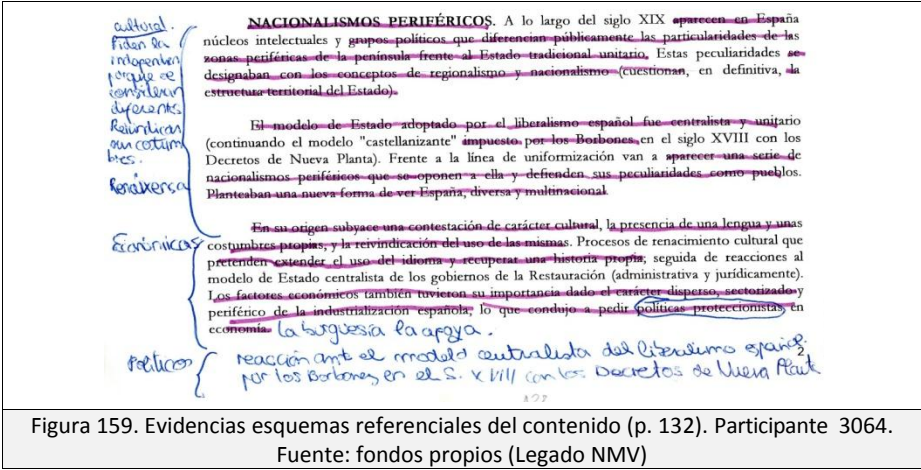


Figura 159. Evidencias esquemas referenciales del contenido (p. 132). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Otro uso de los *esquemas son explicativos* del índice (figura 160) en los que se amplían el contenido a tratar, sintetizándolo y englobando las etapas que lo Constituyen (Restauración), con los dos monarcas que reinaron, el periodo de regencia que hubo entre ambos, los pactos a que dieron lugar y la dictadura que existió al final de la etapa. Más abajo, en la parte inferior de la misma página, vuelve a realizar una breve reseña de lo que es la alternancia en el poder y el modelo al que imitan. También destaca los políticos que ocuparon los distintos gobiernos, conservador y liberal, tanto en el periodo de Alfonso XII, como en el de su hijo Alfonso XIII. Ambos esquemas ofrecen una perspectiva general del periodo y de los personajes que ocuparon los cargos de responsabilidad en él. Pequeños esquemas explicativos de hechos más específicos abundan en el manual, sin duda, para facilitar tanto su comprensión, como su estudio.

TEMA 17.- EL RÉGIMEN DE LA RESTAURACIÓN. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA CANOVISTA.

I.- INTRODUCCIÓN.

II.- FUNDAMENTOS DE LA RESTAURACIÓN.

II.1.- CONSTITUCIÓN DE 1876.

II.2. PRACTICA POLÍTICA: TURNISMO, BIPARTIDISMO, CACIQUISMO.

III.- ETAPAS DE LA CONSTITUCIÓN DEL SISTEMA DE LA RESTAURACIÓN.

III.1.- EL REINADO DE ALFONSO XII.

III.2.- REGENCIA DE MARÍA CRISTINA.

Restauración (cuerpo horizontal)
El sistema político que estuvo desde esos años.

Alfonso XII - llega en 1874
muere en 1885 y se queda
Regencia M^{ra} (sumidero) 1885-1902
PACTO DE SAN PABLO
Alfonso XII - 1902-1934

ANEXO. CONSTITUCIÓN DE 1876.

I.- INTRODUCCIÓN

Alfonso XII (1902-1934)
1923-Primer de Rivera (Bogdanum)

altercancia del poder (al modo inglés)

A. CHUUVAS DEL CASTILLO
Partido conservador
antico
marino (después)

SAGASTA (conde de Alagor)
Partido liberal
después

DURANTE EL REINADO DE ALFONSO XIII

171

Otro nivel de *esquemas, que incluye un contenido sintetizado*, pero más amplio que los anteriores es el presentado en la figura 161. Los problemas de la Unión Liberal en el reinado de Isabel II, quedan recogidos en síntesis muy amplia de los hechos y personajes que son subrayados en el texto de autor de la página 86. Es un material directamente relacionado con el estudio por parte de la alumna que dispone, en la página 86 e inicio de la 87, del contenido subrayado y, en la mitad de la página 87 el material estructurado que recoge la figura 161. Estos esquemas pueden llegar a ocupar una página entera (figura 162), como la de los distintos gobiernos de Alfonso XIII hasta 1917.

ESQUEMA PROBLEMAS UNIÓN LIBERAL → O'Donnell → Echea

- Unión económica (norma jurídica) → sujetos sociales
- Cambios de gobierno MODERADO
- Circunstancias financieras (de la crisis) → derechos en las ciudades (por las condiciones)
- Pronunciamientos militares de progresistas (porque la reina está pacta con moderados, para acabar con la situación)
- Campesinos: Andalucía (por un forma de vida y sus demagogías)
- Manifestaciones
- El desastre → opacarse y se marchó al exterior
- Pronunciamiento de San Gil → se pillan y se juntan a 6-6 generales

• Todos los poderes políticos se unieron contra la reina, con el Pacto de Ostend (expulsa Isabel II); todos menos los moderados

- En el interior, critican a la reina, un ejemplo el *pogrom* Pueblo Catalán, y manifestaciones estudiantes.

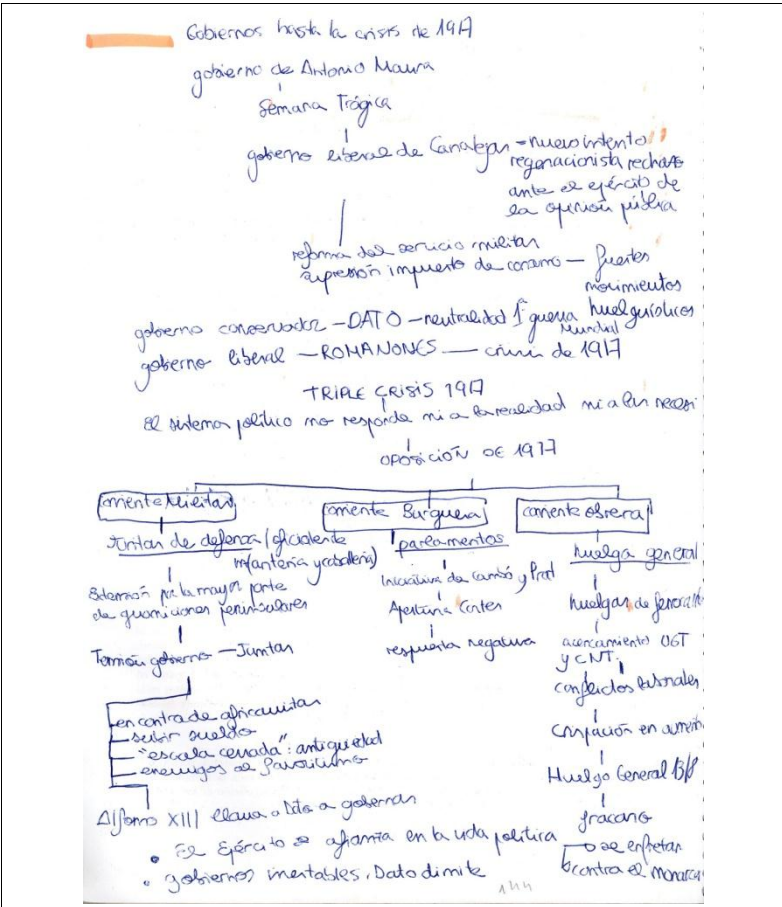


Figura 162. Evidencias de esquemas de contenido de estudio (p. 144). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La agenda en el manual. Tal y como se ha venido analizado en otros casos, el manual también actúa como agenda donde el alumno, por un lado, anota lo que entra o no de estudio, en las que explícitamente indican lo que hay que trabajar a la hora de estudiar e incluso la intensidad: *de cabo a rabo* (figura 166). Por otro lado, alusiones a los contenidos de evaluación (figura 163) e incluso menciones muy personales, mostradas en la figura 168 que podrían indicar la distribución de trabajos entre compañeras. La agenda, como se viene confirmando, es una atalaya de evidencias que se debería estudiar con mayor profundidad por el alcance que tiene.

NO ENTRA.

Tema 8.- Austrias menores. Guerra de Sucesión. Reformas

TEMA 8.- LA CRISIS DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA EN EL SIGLO XVII.
GUERRA DE SUCESIÓN, CAMBIO DINÁSTICO Y REFORMAS INTERNAS.

Figura 163. Evidencias de ese tema “NO ENTRA” (p. 49). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Tema 19.- El reinado de Alfonso XIII. — Leer sólo EL REGENERACIONISMO INTELECTUAL Figura 164. Evidencias de que “es suficiente leer sólo” (p. 151). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	
5.- LA POLÍTICA EXTERIOR. (Por encima) La monarquía hispánica con los Reyes Católicos si Figura 165. Evidencias de que no se le debe dedicar mucho tiempo. (p. 33). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	
2.- EVOLUCIÓN POLÍTICA. (de rato a rato) Los musulmanes denominaron a su nuevo dominio Al-Anda política cuya evolución se puede dividir en las siguientes etapas: Figura 166. Evidencias de la importancia del apartado. (pág. 33). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV).	
2ª Eva 1. Cuadro de amortización 7. Mirada de Edad Isabel Evolution política 3. Obra Regulatoria de las Cortes de Cádiz: características. 4. Manifiesto de los señores COMENTARIO Figura 167. Evidencias de lo que entra en la evaluación. (p. 2). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	874) — Yo REGENCIA DE SERRANO momento se planteó el problema Figura 168. Evidencias de lo que tiene que trabajar. (p.). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.5.3.4.2. El comentario de texto.
“El manifiesto de Sandhurst”

El material elaborado por la alumna está recogido en el propio documento y al tener una extensión mayor, se continúa en una hoja aparte con el comentario de texto. Se pueden distinguir las notas tomadas en el propio comentario de texto y la redacción del citado comentario.

En las notas tomadas en el protocolo de la PAU, destaca la idea de que cuenta con apoyos en España (lo que agradece y que además cuenta con su

vuelta), se encuentra en Inglaterra (que se tomará como modelo), se define como un monarca nuevo y desapasionado, no ocurrirá lo acaecido con Amadeo de Saboya (el representa la tradición) y se apoyará en la Monarquía Constitucional.

La redacción del texto (con la misma estructura que se pide en las PAU), se organizará en torno a la tipología del documento, el análisis interno del contenido, la contextualización de los hechos y las conclusiones (figuras 169 y 170).

El trabajo realizado sobre la *tipificación* del documento analiza el alcance que tiene, dando respuesta a todas características que le exigen y que son una buena base para el estudio del propio documento y su trascendencia. Recoge ideas que hay desarrolladas en el tema, pero no lo hace como copia literal de ellas, sino que muestra un estilo de narración propio. Es interesante la alusión que se hace a su formación en Inglaterra, por el modelo político que se quería imitar.

El *análisis* continúa con la misma estructura que la introducción. El primer párrafo recoge la propia idea del manifiesto: la figura del monarca va a llevar la estabilidad y representa la tradición legítima tras la abdicación de su madre. Igualmente señala dos de los conflictos que abordará: la guerra carlista y la de Cuba.

El segundo párrafo tiene ya un contenido más pragmático: camino medio entre moderados y liberales, nueva constitución que superara la del 45 y 69 y alusiones a monarca constitucional y pueblo libre. Añade la alumna que estas ideas se plasmaron en la Constitución de 1876 y en el bipartidismo. Queda un texto muy pegado a lo expresado en el manifiesto, no hay ninguna referencia clara a lo que se había estudiado en el tema. Hay que tener presente que es un breve esquema a ampliar, y mantiene una narración personal de los hechos.

El *contexto* tiene una redacción corta. Lo inicia con los problemas de los gobiernos anteriores (problemas que intentará que no ocurran con el suyo), sigue su relato con cómo y cuándo llega a proclamarse como rey y los apoyos con los que cuenta. En síntesis está muy poco desarrollado incluso como esquema y falta una referencia más clara a hechos que están en el tema del departamento.

Las *conclusiones* marcan también la brevedad, pero recogen juicios de valor: no triunfa la democracia ni la marcha de los borbones. Señala los éxitos que tuvo (carlismo y cuba), la estabilidad alcanzada mediante la constitución y la monarquía, pero también apunta a los nuevos problemas que irán surgiendo, sin especificar más. Se queda en un trabajo muy generalista, que se basa fuertemente en lo expresado en el manifiesto, narrado con un estilo propio.

Selección de textos. **Historia de España**
Pruebas de acceso a la Universidad.

10.- MANIFIESTO DE SANDHURST. 1 DE DICIEMBRE DE 1874.

agradecimiento de los
apoyos españoles
declara que
vuelve, se
apoyan en
la M. Constitu.

Se encuentra en la letra
sabe que tiene apoyos

He recibido de España un gran número de felicitaciones con motivo de mi cumpleaños. Cuantos me han escrito muestran igual convicción de que sólo el restablecimiento de la Monarquía Constitucional puede poner término a la incertidumbre que experimenta España. Dícenme que antes de mucho estarán conmigo todos los de buena fe sean cuales fueren sus antecedentes políticos, comprendiendo que no pueden tener exclusiones ni de un monarca nuevo y desapasionado, ni de un régimen que represente la unión y la paz...
 Por virtud de la espontánea y solemne abdicación de mi augusta madre, tan generosa como infortunada, soy único representante yo del derecho monárquico en España...
 Por todo esto, sin duda, lo único que inspira ya confianza en España es una Monarquía hereditaria y representativa. En el entretanto, no sólo está hoy por tierra todo lo que en 1868 existía... Si de hecho se halla abolida la Constitución de 1845, hállese de hecho abolida la que en 1869 se formó sobre la base inexistente de la Monarquía...
 No hay que esperar que decida yo nada de plano y arbitrariamente... Llegado el caso, fácil será que se entiendan un príncipe leal y un pueblo libre...
 Sea la que quiera mi propia suerte, ni dejaré de ser buen español, ni, como todos mis antepasados, buen católico, ni, como hombre del siglo, verdaderamente liberal.

Al régimen de Serrano

que no parará como Amadeo de Saboya, el ms
nuevo

autor: Alfonso de Borbón, Sandhurst, 1 de diciembre de 1874. *no nota*

Clarificación: Se trata de un texto narrativo-circunstancial (carta) de carácter político. El Autor es el futuro Alfonso XII, firmado el 1/12/74, aun no es rey de España, en el caso el poder de los Borbones, tras su madre abdicar en él. El autor, es A. Cánovas del Castillo (autor intelectual) quien preparaba la vuelta de los Borbones, líder del partido conservador, apoyado por la nobleza y la Iglesia, fue el mismo que redactó el manifiesto de los treinta y cuatro durante el reinado de Isabel II. El lugar era la academia militar inglesa de Sandhurst, se mudó allí a Alfonso, ya que se encontraba como referencia el modelo inglés. En esa fecha aún estaba el régimen de Serrano, que no se tenía muy claro, régimen indefinido hasta proclamarse rey el 29 de ese mes a Alfonso.

Esta carta sería la programación de la Restauración. El destinatario es público; para toda la nación, ya que se publicó.

Análisis

* El tema que con su régimen se va a estabilizar España, y que todas fueran la que sea su ideología conseguirá la unidad. Representar la tradición borbónica, se implicará como rey, y acabará con la guerra carlista y la guerra de Cuba, que aún estaban. Seja claro que su madre abdicar en él, y que el único que puede representar a España es él, y no ningún carlista. Se pensó a preparar la vuelta de los Borbones a partir de la abdicación de Isabel II en él.

Figura 169. El manifiesto de Sandhurst. Notas y redacción llevadas a cabo por la alumna (p. 128). Participante 3064. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

TEXTO 10

★ Intentaba encontrar un camino medio entre lo moderado y lo liberal. • Con una Constitución, Cortes representativas y sufragio. No había funcionado la muy moderada del 45 ni la muy liberal del 69.

Desechando el absolutismo, y diciendo que sería una monarquía constitucional y "un pueblo libre", que pueda elegir. Intenta apoyar la tradición del catolicismo con el liberalismo. + se plantearon en la Cort. 1876.

CONTEXTO HISTÓRICO + Se imitaba un bipartidismo (modelo inglés).
Nombraría la caída de Isabel II (motivo), del sexenio democrático los problemas que acabaron con él, porque siguen en su reinado o intentará que no surgan (de Cuba y carlismo).
Régimen de Serrano y ya la proclamación del rey (Alfonso XII), con el apoyo de A. Cánovas del Castillo

CONCLUSIÓN: No triunfó la democracia, ni la marcha de los Borbones, porque con Alfonso XII, vuelven.
Este régimen se puso a partir del golpe de marqués de Sade, y aparentemente acabó con los antiguos problemas logrando estabilidad con la constitución y la monarquía.
Pero a lo largo del tiempo surgirían cada vez más problemas.

Figura 170. Manifiesto de Sandhurst. Desarrollo realizado por la alumna (p. 128b). Participante 3064.
Fuente: fondos propios (Legado NMV).

III.5.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

Este escenario ejemplifica las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el departamento de Historia elabora un nuevo texto que supone la inclusión de imágenes, mapas, esquemas, etc. Está configurado a modo de manual, es decir tiene los mismos recursos (texto de autor, imágenes, mapas, etc.) y también van incluidos los protocolos de los comentarios de texto proporcionados por la coordinación PAU. Todo el manual está ampliamente trabajado por la alumna y especialmente los comentarios de texto. El manual elaborado por el departamento, en este escenario, es prácticamente el único referente para la asignatura.

Contexto

Es un centro público que está en una zona conflictiva. La alumna solamente ha permanecido en él los dos años de bachillerato, lo que hace que todo el contexto, tanto físico como social, sea percibido por la discente como de tránsito. Su sentimiento es de extrañeza: ante las medidas de seguridad del Centro (videocámaras para controlar la salida de los alumnos que tienen 18 años y fuman), los problemas de disciplina de la profesora y la presencia de un grupo desmotivado en su clase, del cual tiene que resguardarse cambiando de sitio en el aula. Es evidente que no es percibido como un contexto potenciador para el aprendizaje, pero la alumna sabe asociarse con los compañeros más afines a sus intereses y así parece neutralizar los posibles efectos negativos, de un ambiente al que no oculta su crítica.

El aula es la normal de estos centros, pero estaba destinada al departamento de Ciencias Sociales (por lo que los alumnos se desplazaban al aula), está bien dotada con pizarra digital (que no utilizaban) y ordenador y proyector (que sí eran utilizados). El uso de Internet era prácticamente nulo. La alumna realizó las PAU de Historia.

La profesora y la enseñanza

La docente es percibida como sería, exigente y profesional. El currículo y, sobre todo, las recomendaciones de la coordinación de las PAU se constituyen en los referentes para la selección de los contenidos realizada.

La actitud seria y exigente de la profesora, así como su control y aprovechamiento del tiempo, es valorada positivamente por la alumna aunque pudiera ser a costa de otro tipo de relación más acogedora. Los recursos para captar la atención se concentran en su estilo de dar la clase, sin concesiones a las pérdidas de tiempo, su atención a las dudas de los alumnos, y las constantes exhortaciones al estudio y a la proximidad de los exámenes. También se advierte un sentimiento de incomodidad ante el comportamiento del grupo desmotivado, aunque siempre resuelto de forma atemperada.

La enseñanza puede definirse como tradicional: con un tiempo de entrada a clase y preparación de los materiales por parte de la profesora y los alumnos, conseguir la atención e iniciar el desarrollo de los contenidos enlazándolos con los anteriores, la preocupación por la comprensión del contenido (facilitando un lenguaje más próximo, realizando pequeños esquemas, preguntando y atendiendo las dudas) y la consecución de un clima relativamente tranquilo por la existencia de alumnos con poco interés por los estudios. Tiene un enfoque muy operativo poniendo en juego todos los mecanismos que aseguren una buena actuación en las PAU. En cualquier caso y a la vista de los resultados de esta alumna habría que concluir que su enfoque operativo ha conseguido el resultado esperado por la alumna, por la Administración, por los padres y por la sociedad en general.

El manual, los apuntes, los trabajos de la alumna, las capacidades cognitivas y la memoria

La sustitución del libro de texto por el material del Departamento es una opción poco frecuente, pero que cuenta con el aval seguro de una decisión tomada en equipo y que, probablemente, ofrece una cierta garantía de material ya experimentado y evaluado en la práctica. El texto facilitado cuenta con un promedio de 7'6 págs. por tema, lo que parece indicar una opción clara por sintetizar los contenidos y facilitar una información lo más útil posible de cara a las PAU. Las frecuentes anotaciones al margen del texto de autor e incluidas en sus páginas (en el 50%), muestra al igual que ocurre con los textos comerciales, que el profesor no declina nunca la decisión de intervenir en el manual, subrayando, puntualizando o ampliando el contenido, aunque respetando la estructura de la unidad, unas ampliaciones que, de alguna manera, podrían asimilarse a los apuntes de la profesora. En este caso especial, podemos valorar la actuación de la docente como una auténtica apropiación del material, aunque sin renunciar a su propia interpretación de la Historia. El subrayado lineal es muy abundante y a veces poco selectivo, no así el destacado que es escaso.

El trabajo realizado con el manual en las 120 sesiones es altísimo, pues deja su huella en 158 de las 191 páginas, de las cuales 108 son ampliaciones. Los esquemas, 18 recogidos, indican un trabajo de estructuración importante, y la agenda con 36 anotaciones muestra también esos registros primordiales para la alumna que le ayudan al estudio de la asignatura. Otra información que merece ser destacada es la ausencia de huellas en 36 páginas (17,8%) de las 191, otro indicador de las decisiones que la profesora toma en la selección que realiza del material elaborado por el departamento. El comentario de texto realizado está muy fundamentado en el propio documento sin apenas referencias a contenidos del tema. Cabe señalar que la redacción sigue un estilo propio lo cual es positivo.

El nivel alcanzado sobre la comprensión del contenido (Sánchez y García, 2014 y Área, 1991) puede situarse en el primero: *comprensión superficial* (decodificar, extraer ideas y relacionarlas entre sí). Las evidencias dejadas en el manual, sobre todo los subrayados no discriminativos, podrían generar algunas dudas al respecto, pero las ampliaciones del contenido, la actuación de la docente (atendiendo las dudas y explicándolas) y las valoraciones de la alumna, permiten razonablemente pensar en ese nivel (la calificación declarada por la alumna en la PAU de Historia de España está cerca de la máxima). Por otra parte, la *comprensión profunda* (activar conocimientos previos y realizar inferencias), tendría un nivel bajo de logro, aunque los esquemas y los comentarios de texto realizados (con breves debates sobre su solución), podrían indicar cierto nivel de logro. Sin embargo sería más difícil señalar algunas evidencias del nivel siguiente: la comprensión crítica.

La *apropiación de la información y su permanencia en la memoria* (Woolfolk, 2010), tienen un nivel razonable de logro por la metodología empleada (sobre todo por la insistencia en las dudas y por el inicio de las clases relacionando lo

nuevo con lo dado la sesión anterior), la existencia de los esquemas elaborados por la alumna que permiten la organización de los contenidos (algunos vinculados con la ubicación de la información o la síntesis de la misma) y en parte por la agenda (indicando lo importante, la localización de la información, etc.)

Los procesos cognitivos que se activan tienen que ver principalmente con la *comprensión*, si atendemos al desarrollo normal de las tareas propuestas, y con el *análisis* y la *utilización* sólo en el caso de la elaboración de esquemas y resúmenes propios (Marzano-Kendall, 2007). Algunas acciones apuntan a una posible facilitación de un aprendizaje significativo, como es la habitual conexión con los contenidos anteriores y la organización jerárquica que subyace en la realización de esquemas, o en la síntesis periódicas que se realizan en los resúmenes que implican procesos de reorganización de los conocimientos, aunque no se aprecia ninguna sistematicidad en acciones de tipo metacognitivo que pudieran potenciar este tipo de aprendizaje. La profesora parece más interesada en ofrecer modelos útiles, que en desarrollar capacidades, es por ello que acentúa su esfuerzo en todas aquellas acciones que potencian un adecuado procesamiento de la información que garantice un posible almacenamiento en la MLP.

La Historia como formación

La finalidad de que el alumno “aprenda a pensar la historia por sí mismo, pueda analizarla con otros (ceranos o lejanos), identificando elementos del pasado, apoyándose en cómo la historia construye su saber científico e intentan comprender el presente e imaginar el futuro” (Körber, 2015), se puede señalar que la alumna *ha alcanzado un nivel aceptable en la comprensión de la historia en su contexto y época*, no hay evidencias ni valoraciones por parte de la alumna a la vinculación con el presente y no hay indicios de la finalidad de prospección para el futuro. Así pues, siguiendo a Körber, *ese logro está, al menos formalmente, alcanzado en el primer nivel del conocimiento del pasado por la alumna*.

II.6. ESCENARIO SEXTO

Elaboración de materiales por parte de la profesora:
el blog como repositorio de los contenidos y actividades

La elaboración de los materiales por la propia profesora y la creación de un blog para depositar todos los recursos, caracterizan este escenario de enseñanza. Es también significativa la importancia que le da a los temas y a los comentarios de texto, redactándolos personalmente y facilitándoselos a sus alumnos. Por último, es interesante el cambio de profesora casi al final de curso por otro docente, con los cambios y modificaciones a lo que ello da lugar. Las figuras 171 y 172, facilitadas por la alumna, corresponden con la primera página de la asignatura y la del Blog.

	
Figura 171. Los materiales de la profesora. Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 172. El blog. Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.6.1. EL CONTEXTO:
el centro, el aula y las relaciones

EL CENTRO

La percepción de su centro empieza ya en primaria (6-12 años) por la contigüidad y con el de secundaria que le hacía verlo, en principio, enorme, aunque con los años fue cobrando su dimensión real. También señala las reservas que le producía el cambio pues: *"Todos tenían hermanos mayores que les habían hablado del instituto. Por mi parte, yo era la mayor y no tenía ninguna referencia"*. Como es

habitual, se han forjado amistades con compañeros y profesores que se mantienen y que le hace recordarlo como una buena etapa, que espera mejorarla con la universitaria⁶⁷. La estructura del IES es recordada como un cuadrado con un patio interior que facilitaba el acceso a todas las aulas, pero las instalaciones del edificio no son consideradas como relevantes para su formación. Por otra parte, los intercambios con otros centros los considera como muy positivo pues: *"me brindó la oportunidad de ir de viaje a Inglaterra y de hacer un intercambio a Francia, bueno, dos en mi caso"*.

EL AULA Y LAS RELACIONES

El tipo de aula es la clásica de estas instituciones, con una capacidad para 37 alumnos, siendo para todas las asignaturas y dotada de un cañón de proyección, pero no de ordenador, por lo que la alumna expresamente señala que los profesores debían llevarlo⁶⁸. Ella se sentaba en la tercera fila, pues es donde lo hacían sus amigas. La clase era un tanto habladora, a pesar de ello obtenían las notas más altas de los cuatro grupos que formaban 2º de Bachillerato. Las relaciones eran muy buenas, a pesar de la competencia que existía, que la participante la valora bastante. Más concretamente decía que: *"El que haya buen ambiente, nos conozcamos todos, influye bastante porque te hace estar a gusto, y el estar a gusto influye mucho a la hora de estudiar. Además, si no hubieran sido esos compañeros a lo mejor no habría sacado las notas que saqué por la competencia que existía. La verdad es que éramos una piña"*.

Así pues, el centro, las relaciones, las ofertas del instituto y las compañeras vuelven a mostrar la singularidad de cada espacio vivido por los alumnos.

⁶⁷ "Al terminar el colegio, tan solo tenía 11 años. Todos mis compañeros ya habían cumplido los 12 y me sentía pequeña e incapaz de abordar lo que se me venía encima. Todos tenían hermanos mayores que les habían hablado del instituto. Por mi parte, yo era la mayor y no tenía ninguna referencia. El colegio en el que estudié estaba separado del instituto por una valla. Al principio veía el instituto inmenso, y conforme fui creciendo, este fue menguando (o por lo menos adquiriendo un tamaño más normal, no tan descomunal). Todos estos años han servido para forjar muchas amistades, incluso con profesores, que nos han tratado como hijos suyos y con los que aún después de dejar el instituto, seguimos manteniendo el contacto. Mi etapa en el instituto la recuerdo como la mejor de mi vida (esperemos que la universitaria la supere). Los profesores, los compañeros,... todo en general me trae muy buenos recuerdos, y creo que aunque me parase a pensar, no tengo recuerdos malos del instituto. Tuve suerte de ir al instituto (...) el cual me brindó la oportunidad de ir de viaje a Inglaterra y de hacer un intercambio a Francia (bueno, dos en mi caso). El edificio es cuadrado con un patio interior en el centro y las clases alrededor, por lo que no tenía pérdida ninguna. Las instalaciones también hicieron bien su papel como el gimnasio o los laboratorios tanto el de física, como el de química o biología.

⁶⁸ "Un aula normal de instituto con pizarra, paredes blancas, mesas y sillas para alumnos (en concreto en mi clase éramos 36) y mesa y sillón para el profesor. Había un cañón proyector, pero sin ordenador –debían llevarlo-. Tenía un gran ventanal en el lateral pegado al techo (los techos eran muy altos, pues estábamos en el último piso). A la altura de las mesas había una pequeña ventana triangular que comunicaba con el pasillo. Al otro lado de la clase, había una gran ventana corrida, también a la altura de las mesas. Esta última daba al patio interior del instituto. Por lo demás, no dejaba de ser la típica clase de instituto actual".

II.6.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: el currículo, la profesora, la enseñanza y los recursos

EL CURRÍCULO

La existencia de la PAU se constituyó como el referente fundamental y casi único de la programación. La figura 173 recoge tanto los temas propuestos por la coordinación de las PAU, como las dos opciones que podrían seguir los alumnos en los exámenes.

**TEMARIO PARA PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
HISTORIA DE ESPAÑA**

1ª EVALUACIÓN
Los temas desde el 1 al 7 valen en selectividad 4 puntos y no salen textos solo temas

Opción A

1. Factores del proceso de romanización1.
2. Al-Andalus: evolución política2. 4 puntos
3. Los reinos cristianos: origen y evolución territorial3.
4. Los Reyes Católicos: construcción del Estado Moderno4.
5. Carlos V: política interior y política exterior. 4 puntos
6. Felipe II: política interior y política exterior.
7. Las reformas económicas en el reinado de Carlos III.

2ª EVALUACIÓN
Siglo XIX vale 6 puntos en selectividad y puede salir tema o comentario.

Opción A

8. Las Cortes de Cádiz. La Constitución de 1812.
9. Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII.
10. Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución del Estado liberal5
11. Transformaciones económicas del siglo XIX: las desamortizaciones6.
12. Revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: el impacto del ferrocarril7
13. El Sexenio revolucionario (1868-1874).
14. El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista.
15. La oposición al sistema. El nacimiento de los nacionalismos periféricos.

3ª EVALUACIÓN
Los temas del Siglo XX vale seis puntos en selectividad y puede salir tema o comentario

16. Panorama general del reinado de Alfonso XIII. Intentos de modernización: el Regeneracionismo y crisis socio-económicas (1902-1923).
17. La dictadura de Primo de Rivera
18. La Segunda República (I): Constitución de 1931 y el Bienio Reformador.
19. La Segunda República (II): Bienio de Centro-Derecha y el Frente Popular
20. La sublevación militar y el estallido de la Guerra Civil. Desarrollo y consecuencias.
- LA DICTADURA FRANQUISTA.**
21. La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales.
22. De la autarquía al crecimiento económico. Las transformaciones sociales.
- LA ESPAÑA ACTUAL.**
23. La Transición a la democracia.

23. La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. El Estado

Las dos opciones a elegir para selectividad son:

- **OPCIÓN A** Temas 1, 2, 3 además temas 8,9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 correspondientes al siglo XIX, se puntuará con 4 puntos los temas 1, 2, 3 y con 6 puntos los temas restantes del siglo XIX. (4 más 6 puntos).

- **OPCIÓN B** Temas 4, 5, 6, 7 además 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23 siglo XX, se puntuará con 4 puntos los temas 4, 5, 6, 7 y con seis puntos los temas restantes del siglo XX. (4 más 6 puntos).

El comentario de texto se valora:

- Clasificación y tipo de texto 1 punto
- Análisis del tema 2 puntos
- Contexto histórico 2 puntos
- Conclusión 1 punto

Figura 173. Imagen del programa.
Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La propia participante narra cómo se concretó la opción “A” de las PAU: la escasez de tiempo para dar todos los contenidos, la elección por parte del alumnado y la propia realidad que llevaba consigo la jubilación de la profesora a finales del segundo trimestre. Estas circunstancias llevaron a intensificar la enseñanza de los temas de la opción “A”, con todo lo que ello supone en la selección de temas y comentarios de texto. La figura 172 muestra claramente las anotaciones que la alumna realizó en el programa: llave a bolígrafo señalando la letra “A”⁶⁹.

LA PROFESORA

La participante comentó que no había ordenador en clase, lo que obligaba a los docentes a llevarlo. Esa razón es la que la hace comentar ahora que cuando venía por el pasillo la docente llevaba el bolso y el ordenador, con lo que eso supone de trabajo para cualquier profesor. Por otra parte, a sus ganas de dar clase se unían la presión que tenía con las PAU y el temario, que la llevaba a agobiarse y, de alguna manera también lo hacía a los alumnos: *“Había veces (sobre todo los últimos días de clase) que venía casi corriendo por el pasillo. Siempre venía con ganas de dar la clase y muy alegre, aunque también muy agobiada”*. Su forma de vestir es percibida por la alumna con un cierto grado de valoración entre modernidad y favorecedora de la persona: *“La profesora vestía moderna, aunque no era precisamente ropa favorecedora”*. Las buenas maneras y las prisas se unían en ella pues: *“Pero a pesar de llevar tanta prisa, siempre saludaba y daba los buenos días antes de comenzar la clase”*.

⁶⁹“El programa de la profesora es exactamente el mismo que el de la PAU. Consta de 23 temas que van desde el proceso de romanización hasta la Constitución de 1978. La profesora los dividió por grupos según la distribución de las opciones en la PAU. Desde el proceso de romanización hasta los reinos cristianos (3 temas) era la primera parte para la opción A. Desde los Reyes Católicos hasta el reinado de Carlos III (4 temas) era la primera parte de la opción B. Y el resto de los temas los dividía en dos apartados según el siglo: siglo XIX y siglo XX. El primer apartado (siglo XIX) tenía 8 temas; y el segundo apartado (siglo XX) le correspondían otros 8 temas. La profesora se centró en prepararnos para la PAU. Los temas con los que trabajábamos eran los del programa de la PAU elaborados por ella a ordenador. También se centró, o hizo más hincapié, en los temas correspondientes a la opción A, pues fue para la que nos preparó. De hecho, todos los que hicimos historia escogimos esa opción pues, desde mi punto de vista al menos, no estábamos preparados para la otra opción. Los temas de la opción A estaban mucho mejor elaborados, aunque todos seguían el formato exigido para la PAU. También ocurrió que casi a final de curso (justo antes de las vacaciones de Semana Santa) la profesora se jubiló y, a esas alturas de curso, el sustituto continuó con la dinámica llevada por la antigua profesora. Los temas de la opción B (de la segunda parte, es decir, todo el siglo XX) eran los últimos en darse por el orden cronológico seguido, así que, por una cosa u otra el tema 22 y el tema 23 (“La Transición a la democracia” y “La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. El Estado”) no los llegamos a dar”.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA

La alumna llevaba a clase todo el material bajado desde el blog de la profesora y más concretamente de su grupo de Facebook. La clase se inicia con el saludo a los alumnos y la indicación a uno de ellos que leyese por donde se habían quedado el día anterior. Las dos tareas fundamentales del alumno eran las de leer y preguntar dudas. Por otra parte, las tareas de la docente en el aula eran las de explicar y solucionar aquella información que el alumnado le indicaba que no comprendía. Ella lo hacía vinculándola con los hechos cotidianos bien conocidos por los alumnos o buscando otro giro: *"intentaba explicarlo de otra manera más clara"*. Igualmente, no con asiduidad, ponía algún video o imágenes relacionados con el tema. La participante señala, una vez más, la enorme preocupación de la profesora por el tiempo y la gran cantidad de contenido de la materia⁷⁰.

RECURSOS UTILIZADOS: apuntes, manual, Internet y otros

El material elaborado por la profesora y subido a su blog era el único referente que se utilizaba *"La profesora únicamente daba los apuntes redactados por ella. (...) Era lo único que llevábamos de material, apuntes hechos a ordenador por la profesora, los cuales los adquiríamos a través de una red social en la que teníamos un grupo la clase y donde la profesora los colgaba (...) Era un grupo cerrado al que sólo nosotros teníamos acceso"*. También podemos señalar el uso de Internet, más concretamente vídeos o imágenes que ella misma seleccionaba y subía a su blog. Por otra parte, hay que recordar la importancia que da la alumna a los documentos, comentarios de texto y mapas, que tienen que ver con la opción elegida para la PAU, la "A", desde los orígenes hasta el inicio de los Reyes Católicos y el siglo XIX.

⁷⁰ "Para indicar que comenzaba la clase, empezaba dando los buenos días, repetía varias veces el poco tiempo del que disponíamos y que no daba tiempo a dar el temario. Acto seguido, comenzaba a preguntar a los alumnos por dónde nos habíamos quedado la clase anterior y continuaba su explicación. Rara vez repasaba lo dado la clase anterior. Empezaba un alumno leyendo el contenido de los apuntes, y ella lo iba parando y explicando cuando creía que era necesario. Ese era el papel del alumno, leer, aparte de poder preguntar las dudas que tuviera cuando quisiera. Para explicar las dudas remitía a hechos cotidianos que nos sonaran o que conociéramos bien, o simplemente intentaba explicarlo de otra manera más clara. Durante toda la hora estaba moviéndose. De pie de un lado para otro pero siempre delante de la pizarra. Nunca se recorría la clase ni iba hacia el final de esta. Por lo general no había incidencias, y en el caso de que las hubiese las cortaba de raíz llamando la atención o echando al pasillo al alumno en cuestión. No hacíamos ni actividades en grupo ni individuales. Las clases eran sus explicaciones y alguna vez ponía algún video o imágenes. A pesar de tener poco tiempo, lo perdía mucho reiterando una y otra vez este hecho (como ya he explicado anteriormente). Cuando explicaba algo muy importante, siempre preguntaba si lo habíamos entendido. Rara vez lo relacionaba con algo, y si lo relacionaba era con hechos actuales. El único que recuerdo fue, con el tema de los nacionalismos periféricos, obviamente la profesora lo relacionó con la actual polémica de la independencia de Cataluña. Pero poco más. Para finalizar la clase, siempre la cortaba el timbre. A veces cortaba en ese mismo instante y otras veces alargaba la clase un poco más. Nunca más de 5 minutos".

Tabla 29. Valoración de los recursos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de Historia de España

Uso de los recursos en Historia de España	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				

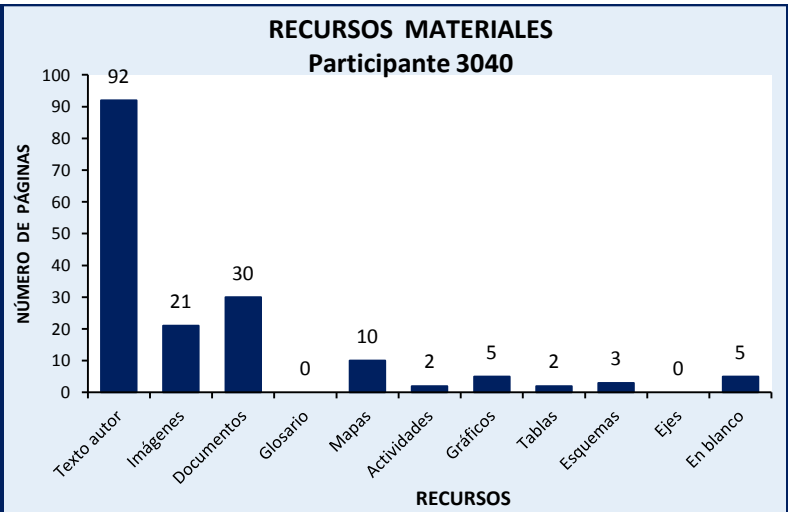
Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.6.3. USO DEL MATERIAL, APUNTES Y TRABAJOS: análisis e interpretación

Analizado el contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se aborda a continuación el análisis y la utilización de dichos materiales y trabajos.

II.6.3.1. ESTRUCTURA Y RECURSOS DEL MATERIAL DE LA PROFESORA

Los materiales son los creados por la profesora y subidos a su “blog”. En ellos se ha de diferenciar los que están vinculados con el contenido y aquellos que lo hacen con las actividades y videos. Referidos al contenido, las 137 páginas están estructuradas en torno a 23 temas, más el material incluido en la información sobre las pruebas PAU y 5 páginas en blanco. Más concretamente, hay también que señalar que son 30 las páginas con los comentarios de texto propuestos por la coordinación de las PAU. Así pues, las páginas elaboradas por la docente son 102, no teniendo en cuenta las 30 de los comentarios y las 5 en blanco. La gráfica 16 recoge los resultados que se comentan. Concretamente 92 páginas son de texto de autor, diferenciando las 66 dedicadas a los temas y 18 a los comentarios de texto que se los entregaba completamente realizados. En 21 páginas hay imágenes y en 10 mapas (una cantidad amplia) y una escasa presencia de gráficos, tablas y esquemas.



Gráfica 16. Recursos: los materiales de la profesora. Participante 3040. Fuente: fondos (Legado NMV)

Los materiales se estructuran en torno a 23 temas (figura 173) en los que están perfectamente identificados por el uso los que corresponden a la opción “A”. La estructura de cada tema tiene tres grandes subapartados: Introducción, desarrollo y conclusiones. El desarrollo de la información se lleva a cabo en torno a las 3-5 páginas, cuando hay más se debe a la fusión de dos temas en uno, o a incluir más imágenes. Cada tema se inicia con unas imágenes en la cabecera, referidas a protagonistas de la Historia y algún mapa o gráficas. El tema se concluye con los documentos que se aportan desde la coordinación de las PAU para el comentario de texto. Hay que recordar que, de acuerdo con la ejemplificación que se tiene, en el blog se incluían actividades y vídeos que la profesora disponía para su enseñanza. Los comentarios de texto, realizados y facilitados por la profesora, se estructuran del mismo modo que sugiere las PAU: clasificación del texto, análisis del texto, contextualización y conclusión y tienen una extensión de dos páginas.

El blog (del que aún puede verse parte de su estructura visible en Internet, la docente se jubiló en mayo de 2013), muestra en el tema que aún se conserva estas evidencias: bienvenida al nuevo curso (figura 172) y las actividades y vídeos del tema de *1. Factores del proceso de romanización* (curso 2011-2012) y un texto para ser comentado sobre los tartesos del curso 2012.

II.6.3.2. LOS TRABAJOS DE LA ALUMNA

Los trabajos realizados por la alumna completan el proceso de enseñanza. En su conjunto son 100 páginas de las cuales 4 corresponden a actividades. Se han de distinguir tres tareas fundamentales. La primera es la de disponer del archivo correspondiente al tema o al comentario de texto, para su trabajo en el aula. A partir de ahí va a desarrollar dos documentos: el resumen del tema y el del comentario de texto, partiendo de que los documentos que elaboró y subió la docente, son más extensos que los resúmenes de la alumna.

Los resúmenes los realiza la alumna en 20 de los 23 temas (recordando que los dos últimos no se dieron), solamente el tema *11. Transformaciones económicas*, no tiene resumen. Dichos resúmenes pueden estar escritos a ordenador, manuscritos o en ambos modos de escritura. Concretamente realiza: 12 temas solamente a mano, 2 temas solamente a ordenador y 6 en ambas modalidades, gráfica 17. La estructura es la misma en todos los temas: introducción, desarrollo y conclusiones con una extensión de 2 páginas. Estos temas están trabajados para su estudio con subrayados y pequeñas ampliaciones. Cuando se trata de los realizados con ordenador, el trabajo consiste en reducir el tema del blog a 2 páginas, destacando los contenidos relevantes, tachando otros e incluso disminuyendo el tamaño de la letra. Es también significativo que los manuscritos (que tienen menos extensión), llevan una revisión del contenido del tema y la realización de pequeños esquemas. Solamente hay un tema que posee un esquema general.

Los comentarios de texto siguen la misma estructura que las PAU y están realizados a mano y/o mecanografiados a ordenador. En total se disponen de 10 comentarios realizados por la alumna, de los cuales cuatro solamente están en esquema. Todos los comentarios pertenecen a los propuestos para la opción “A”, excepto el del tema 18. *Algunos artículos de la Constitución de 1931, Segunda República Española.*

Señalar también las actividades que realiza del tema 3. *Reinos cristianos del siglo XII al XV*, pues son un ejemplo de las que estarían en el blog. Dichas actividades están corregidas por la profesora, indicando el grado de realización y las dudas que ella tiene sobre el contenido escrito por la alumna o las ampliaciones que debería llevar a cabo.

II.6.3.3. USO DE LOS MATERIALES DE LA PROFESORA Y DE LOS TRABAJOS DE LA ALUMNA

En este apartado se abordan: el análisis de los trabajos realizados por la alumna y las interpretaciones que se hacen de dichos trabajos. Conviene recordar la importancia que tienen las PAU (destacando la opción “A” escogida), la existencia del blog y la elaboración que la docente realiza de los temas y comentario de textos, con la estructura PAU. Concretamente analizaremos:

- Recursos de los materiales y recursos utilizados.
- Valoración de los recursos utilizados
- La apariencia de las huellas dejada en su manual: hojeando el manual.
- La elaboración del tema 1 (La Hispania romana): blog y materiales.
- Los comentarios de texto: El Convenio de Vergara.

II.6.3.3.1. Recursos de los materiales y recursos utilizados

La estructura de los materiales elaborados por la docente tutela los procesos de enseñanza-aprendizaje, ajustándolos totalmente a los temas facilitados.

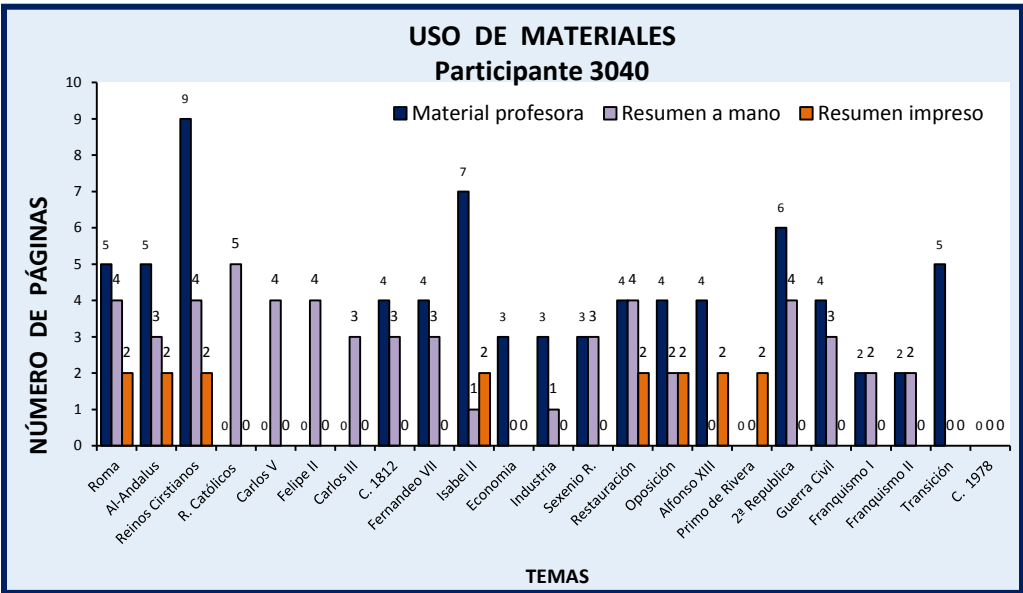
Los recursos que presentan los materiales facilitados por la profesora, se utilizaron casi en su totalidad. Así de las 73 páginas de texto de autor, 72 tienen evidencias de su utilización (de las 92 hay que descontar las 14 de los créditos, más las 5 del tema 22). Por otra parte, el 40% de los mapas tienen huellas. También es interesante señalar las ampliaciones del contenido, pues si bien se localizan en 44 páginas, apenas son cambios de una palabra o pequeñas reenumeraciones de algunos apartados. Por último son significativas las 29 páginas con ampliaciones de lo que se han denominado “agenda”, en las que se considera lo que es o no importante, fechas de exámenes o tareas a realizar, etc.

El subrayado lineal está presente 81 páginas (incluidas las correspondientes a los comentarios de texto) y muy poco el subrayado de realce (22 páginas) con apenas algunos términos sueltos y muy escasos. Si consideramos tanto uno como

otro subrayado y la poca trascendencia que tienen las ampliaciones, se vuelve a confirmar la importancia del material proporcionado por la docente y el tipo de actividad que se desarrolló en el aula, lectura, explicaciones y solución de dudas.

La gráfica 17 recoge los testimonios de la huella dejada en los materiales de la profesora y de la alumna. Sin duda en el blog estarían los 23 temas elaborados, pero no tenemos los de seis, concretamente: los 4 de la opción B de las PAU, el tema 17 sobre La Dictadura de Primo de Rivera y el tema 23 que no se dio.

La alumna elaboraba los temas a mano, y a veces con el procesador de texto Word, que son prácticamente igual que los de la docente pero más condensados. Así pues, se establece un núcleo selectivo de trabajo, y de evidencias de materiales, en todos los temas correspondientes a la opción “A” de las PAU. Es también indudable que no se dejan fuera los demás, en la medida que constituyen información que entre en las evaluaciones de la asignatura en bachillerato. Los comentarios de texto que están elaborados por la alumna corresponden a los del siglo XIX, opción “A”, temas 8-14 y el de “*Algunos artículos de la constitución de 1931*”.



Gráfica 17. Uso de los materiales por temas. Páginas dedicadas por la profesora, páginas de los resúmenes a mano e impresos por la alumna. Participante 3040. Fuente: fondos (Legado NMV)

II.6.3.3.2. Valoración de los recursos de los materiales dentro y fuera del aula

Los materiales elaborados por la docente organizan todas las tareas, tanto de por su parte (los explicaba), como la de la alumna (debía sintetizarlos y estudiarlos). El análisis de los diferentes recursos que dichos materiales contienen es el objeto de este apartado. En él distinguiremos las valoraciones realizadas por la discente, recogidas en la tabla 30, con letras diferentes (A= uso en el aula y C=uso en casa).

La utilización del texto de autor y los documentos y comentarios de texto, evidencian este proceso la enseñanza está centrada en los contenidos y algo los mapas y las imágenes. No se dispone de una explicación amplia de estas valoraciones, pues la alumna se centran en: la descripción de su interés por la asignatura, por los estudios posteriores, por las actitudes de algunos compañeros desinteresados por la clase, la jubilación de la profesora, la actitud más tranquila del sustituto y su actividad de subrayar y elaborar los temas y los comentarios de texto⁷¹.

Tabla 30. Valoración realizada por la alumna del uso los materiales en el aula y en casa.

Uso los materiales en el aula (A) y en casa (C)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El texto del autor del libro (contenido)					A-C
Los documentos que tiene (Leyes, constituciones, opiniones, ...)	C				A
Mapas	C	A			
Ejes cronológicos	A-C				
Gráficos y estadísticas	A-C				
Imágenes (fotos, cuadros, dibujos, etc.)	C	A			
Actividades	A-C				
Páginas de Internet o WEB para visitar	A-C				
C.D.	A-C				
Comentarios de Texto					A-C
Otros (poner y valorar)					

Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

II.6.3.3.3. La apariencia de las huellas: examinando el manual

Los materiales (tanto de la docente, como de la discente), recogen las huellas de las actividades y tareas realizadas en ellos, que pasamos a analizar. Teniendo en cuenta que la alumna no hace ninguna alusión a las razones por las que utiliza unos u otros colores, nos basaremos en el análisis la experiencia que se tiene de otros escenarios. Podemos señalar que hay uno o dos colores predominantes, dependiendo de si se trata de los materiales elaborados por la profesora o por la alumna y si se incluye o no el “destacado” de palabras dentro del texto subrayado.

⁷¹ “Mientras la profesora desarrollaba el tema en clase, yo atendía, pues era de mi interés. La historia ha sido siempre una de las asignaturas que más me ha gustado, hasta el punto de haberme planteado muy seriamente el estudiar el Grado en Historia o Historia del Arte. Aunque también he de decir que era de las pocas que prestaba atención en clase. De 36 que éramos menos de 20 prestaban atención. Lo bueno era que no molestaban. Se ponían a estudiar otras asignaturas. Si daban el follón la profesora los ponía a leer. La verdad es que, cuando algo te gusta, la cosa cambia. La profesora (como ya he comentado en otras prácticas anteriores) se jubiló a casi al final de curso. El sustituto que vino hizo que me gustara más la historia aún, aunque supongo que también viene de familia, pues mi abuela es catedrática de historia y me ha inculcado el amor por esta materia. En historia es una de las clases en las que prestaba atención al cien por ciento. En casa: subrayar lo importante, hacer los temas y comentarios de texto que también subrayaba y aprendérmelo. Como ya venían subrayados de clase eso me facilitaba el estudio”

El color de las huellas del subrayado lineal en los materiales de la profesora es totalmente uniforme. El subrayado que selecciona información del texto de la profesora en los temas, es de color amarillo, figura 174, u otro color diferente (violeta, rosa o verde), cuando se realiza en los comentarios de texto.

Desde 1825 se produce una política más templada, y, con el gobierno de Cea Bermúdez, se inician algunas reformas: Se creó, por primera vez, el Consejo de Ministros, encargado de coordinar las actuaciones del gobierno, y un nuevo ministerio de Fomento, destinado a promover el desarrollo económico del país. Se reorganizó la Hacienda. Se nombró como titular a Luis López Ballesteros, quien, en 1827, elaboró por primera vez los Presupuestos Generales del Estado. Ballesteros hizo una política moderada y liberalizadora de la economía (realización del Código de Comercio, creó el Banco Real de San Fernando, se creó la Bolsa de Madrid...)

Pero, a pesar de todo, la situación económica era preocupante y empeoró. España perdió sus colonias americanas. Y continuaban los males profundos de la economía: Enorme deuda, agricultura estancada, bandolerismo, pésima red de caminos y carreteras,...

Figura 174. Evidencias del subrayado lineal sobre el material de los temas dados por la profesora, reinado de Fernando VII. Eliminación de algunas ideas y giros, color amarillo (p. P-48). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La utilización del subrayado destacado y selectivo de la información. En este subrayado se pone de relieve la intencionalidad de las explicaciones (enfaticando términos relevantes), está prácticamente ausente en los materiales de los temas facilitados por la profesora (excepto en el tema 10. Reinado de Isabel II) y con muy poca presencia en los comentarios de texto. Por otra parte, al tratarse de los resúmenes de los temas realizados por la alumna, los destacados cobran un sentido completamente diferente. En ellos el texto subrayado se diferencia por la naturaleza del contenido, así se utiliza el color: verde para los conceptos de nación o país, amarillo personajes, violeta fechas, tostado eventos de naturaleza política y azul para corrientes o partidos.

- Los moderados, su preocupación principal era construir un Estado unitario y seguro con una administración centralizada. Tuvieron el apoyo de parte del ejército, los terratenientes, y la alta burguesía (la llamada *gente de orden*). Defendían: el sufragio censitario restringido, exigiendo para obtener la condición de elector demostrar un determinado nivel de propiedad. Soberanía compartida (Cortes y rey), buenas relaciones con la Iglesia y disminución de libertades.
- Los progresistas, gozaban de simpatías entre la media y baja burguesía. Su programa era reformista, no revolucionario, de forma que defendían: el sufragio censitario, aunque ampliaban la participación ciudadana, la soberanía nacional, el laicismo, el jurado popular, la Milicia Nacional y mayores libertades.

Figura 175. Evidencias del subrayado lineal y destacado sobre el material de los temas dados por la profesora, reinado de Isabel II. Selección de conceptos fundamentales (azul) e ideas principales, amarillo (p. P-54). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

TEXTO 4: REAL DECRETO DECLARANDO LA VENTA DE BIENES DEL CLERO. DESAMORTIZACIÓN DE MENDIZÁBAL.

1. Clasificación del texto.
El texto es un fragmento del preámbulo y 2 artículos del Real Decreto de Desamortización de los bienes del clero regular que el ministro de Hacienda Mendizábal presenta a la regente M^a Cristina para que la firme y pueda entrar en vigor. Se trata por tanto de una **fuentes primaria**, puesto que está escrito en el momento en que sucedió el hecho al que se refiere, de **naturaleza jurídica** al ser un Real Decreto que emana de una autoridad y es de obligado cumplimiento y de **carácter socioeconómico**.

Figura 176. Evidencias del subrayado lineal y destacado sobre comentario de texto, reinado de Isabel II, Regencia de María Cristina. Selección de conceptos fundamentales (naranja) e ideas principales, amarillo (p. P-68). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

durante el siglo XIX se desarrolló el nacionalismo en Europa, y en Cataluña se reavivó este sentimiento. Varias etapas: 1820 se inicia un movimiento intelectual, literario y político llamado **Renacimiento**, que pretendía la recuperación de la lengua catalana. 1882, **Almudaina** creó el **centro catalán**, organización política que reivindicaba la autonomía y denunciaba el caciquismo. **Pi i Suñer** fundó la **Unió catalanista** (1891) de ideología conservadora y católica. Esta organización aprobó las **Bases de Manresa**, en el que reclamaba el autogobierno y una división de competencias entre el Estado español y Cataluña. 1901 → **Lliga Regionalista** con **Casas** como dirigente y **Pi i Suñer** como ideólogo. Partido conservador, católico y burgués con dos objetivos: autonomía política para Cataluña pero dentro de España y defensa de una política proteccionista. El nacionalismo catalán se

Figura 177. Evidencias del subrayado lineal y destacado sobre los temas, reinado de Isabel II, Restauración. Diferenciación de los contenidos: fechas, movimientos, personajes, Naciones o países, etc. (p. A-80). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

Las breves aclaraciones del contenido con la finalidad de darle sentido o destacar el alcance que tiene. Prácticamente es el uso que se hace de este recurso en los temas. Fundamentalmente está en el origen de la explicación de la profesora y busca la mejor comprensión de determinados términos del texto de los temas de la profesora, que es donde aparece.

resolvió mediante el **Compromiso de Caspe** (1412 de **Fernando de Antequera**) (Fernando I), con castellanos pasó a reinar en la Corona de Aragón. trono, el enfrentamiento, entre la monarquía y degeneró en una guerra civil. **LA REPOBLACIÓN**.

de la c...
rauca
de los
Trastámara

Figuras 178. Evidencias de ampliaciones: los Trastámara. (p. P-33). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

del II, además, los
5 tras seis años de
5 en el **Maestrazgo**

Parte interior
de Valencia
de Castellón

Figura 179. Evidencias de ampliaciones: Ubicación de la Sierra el Maestrazgo. (p. P-55). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Las ampliaciones algo más extensas que desarrollan algunas informaciones. Están prácticamente ausentes en el texto de los temas. Así quedan reducidas a pequeñas ampliaciones y muy escasas.

no romano, "el que llega y pone en cultivo una". **Alfonso III trasladó la capital de Oviedo a Asturias** pasó a denominarse **Reino de León** (910)

⊗ A la muerte de Alfonso III se trasladó la capital de Oviedo a León

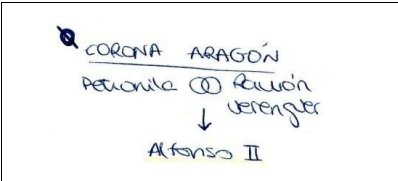
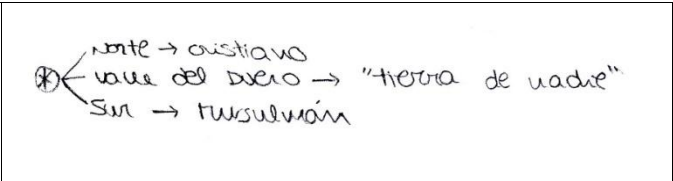
Figuras 180. Evidencias de ampliaciones: Reino de Asturias (p. P-29). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV).

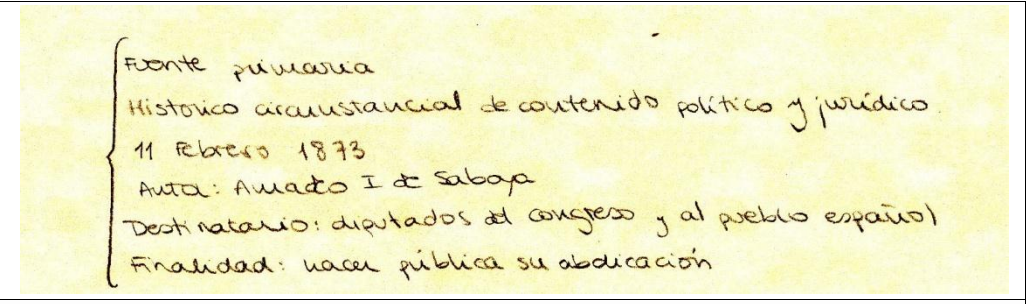
La realización de esquemas es otra de las tareas que la alumna lleva a cabo y ha dejado huellas en los materiales. Nuevamente se establece una clara diferenciación entre los esquemas que aparecen en:

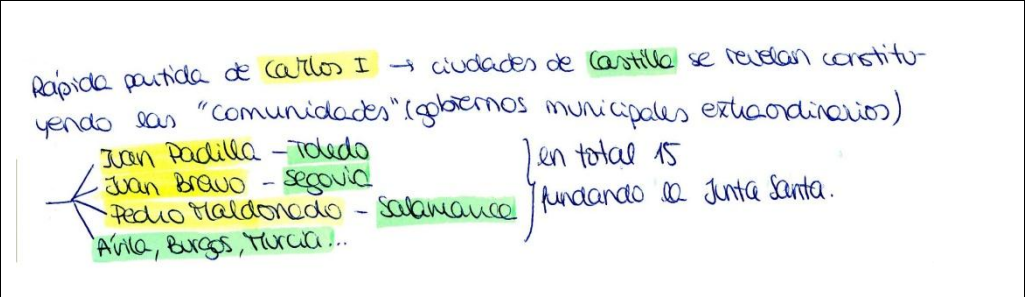
a) el texto de los temas facilitados por la profesora, con escasas evidencias, muy concretas o generalistas, como la ocupación de la Península Ibérica en la Alta Edad Media o la corona de Aragón, figuras 181 y 182.

b) los comentarios de texto, esquemas generales de desarrollo que pueden darle estructura al comentario, como se verá en el estudio del Convenio de Vergara o el referido a la tipología del texto en la renuncia de Amadeo de Saboya (figura 183),

c) los esquemas de temas realizados por la participante, muy extensos y detallados, posiblemente pensando en su estudio, figura 184.

	
Figura 181. Corona de Aragón: unión de Petronila y Ramón. p.32. Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 182. Reinos de la Península Ibérica. (p. 23). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)


Figura 183. Tipología del comentario de texto de la renuncia al trono de Amadeo de Saboya. P- 85. Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)


Figura 184. Evidencias del esquema en los materiales realizados por la alumna: Revuelta de los Comuneros en Castilla, Rey Carlos I (p. A-27). Participante 3040. . Fuente: fondos propios (Legado NMV)

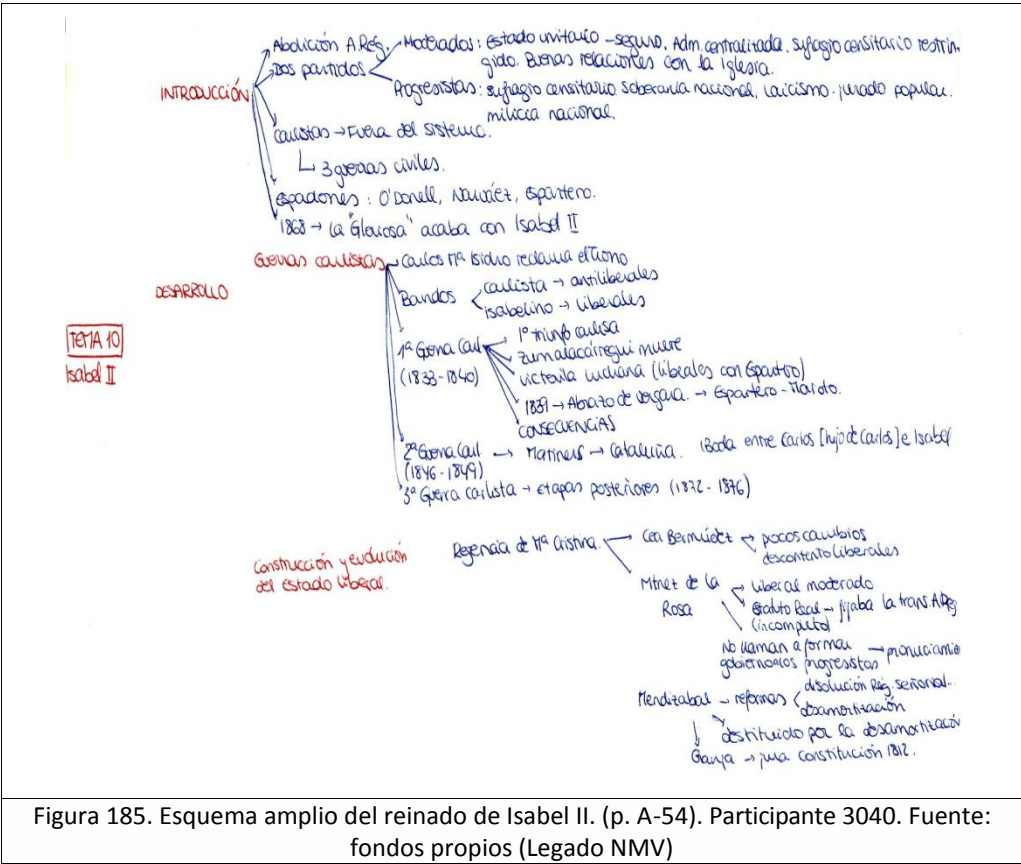
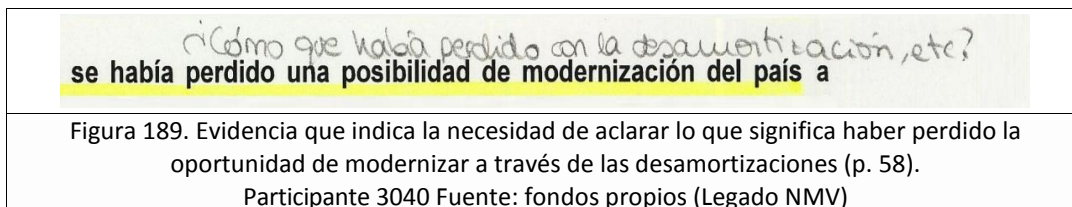
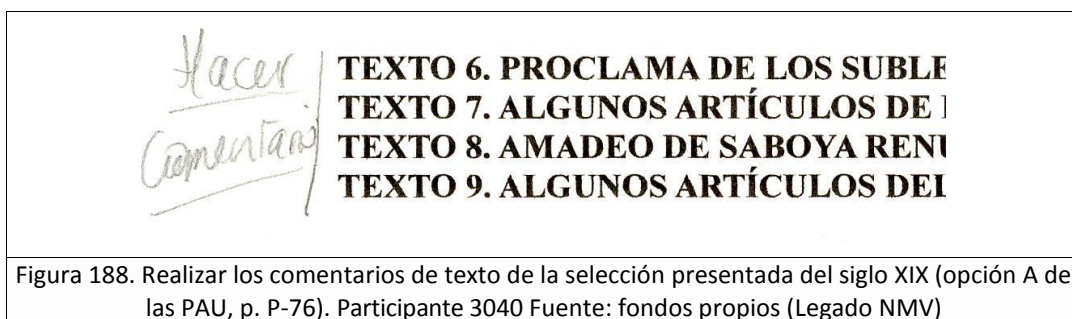


Figura 185. Esquema amplio del reinado de Isabel II. (p. A-54). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

La agenda en el manual. La agenda actúa seleccionando la información relevante, vinculando el contenido con las evaluaciones o indicando la relación con otros contenidos. En esta alumna, debido a la concreción que el material en sí tiene por ser elaborado por la docente, son muy específicas y vinculadas con la importancia de la información o las tareas a realizar en el material proporcionado por la profesora: resumir, hacer comentario, preguntarse por un hecho, etc. (figuras 185 y 186).

 very important	la subida de los salarios repercutía en iones hacia disminuir las reservas de todas estas situaciones, produjeron un .56 no consiguieron salvar la angustiosa urgir los primeros signos claros de las cosechas, déficit de la balanza Resumir
Figura 186. Importancia de los contenidos del mapa: condados de Castilla, Aragón. Ribagorza y reino de Navarra. (p. P-31). Participante 3040 Fuente: fondos propios (Legado NMV)	Figura 187. Evidencias de la tarea a realizar: resumir (transformaciones económicas del siglo XIX. (p. 126). Participante 3040 Fuente: fondos propios (Legado NMV)



II.6.3.3.4. Elaboración de los temas. "La Hispania romana": blog y materiales

La construcción de los temas (a partir de los procesos de enseñanza y los materiales proporcionados), permite determinar la importancia que cada uno tiene y el alcance que ello supone. La profesora había elaborado el material que subía al blog, junto con las actividades, luego en clase se iba leyendo y explicando el contenido de la unidad, la alumna señalaba lo importante e iba resolviendo las dudas preguntando a la profesora. Finalmente elaboraba dos documentos:

a) un resumen a ordenador, era el mismo texto que el de la profesora pero reducido el tamaño de letra y eliminadas las imágenes para que cupiese en dos páginas,

b) un resumen manuscrito, que recogía todas las notas y eliminaciones anteriores y lo redactaba en esquema y como narración. Se reproducen dos de las tres páginas, figuras 191 y 192.

En todos los documentos: subrayaba, ampliaba, ponía notas para saber lo que tenía que hacer, hacía pequeños esquemas, etc. Todo ello le servía tanto para el estudio de la asignatura, como para superar los dos exámenes que tenía que realizar.

El tema primero, que además es el inicio de la asignatura, supone el contacto de la alumna con la profesora y con los procesos y estrategias que va a seguir en ese curso. En el blog pueden identificarse la bienvenida que le ofrece (figura 172) y la constatación de que será el medio donde se relacionarán (fuera del aula) y se irán subiendo los distintos temas, documentos y actividades para la asignatura.

El texto de la profesora que desarrolla el tema, consta de 5 páginas, en las que introduce tres mapas sobre la ocupación de la Península Ibérica y se

estructura en torno a la introducción, el desarrollo y las conclusiones. En ese material va a ir subrayando la alumna la información más destacada y anotando las ideas que debieron surgir durante las explicaciones.

En la Introducción de la profesora la alumna señala las tres etapas (a bolígrafo), las ideas más importantes (subrayado amarillo) y una aclaración sobre la destrucción de las ciudades que más se opusieron (figura 190). En el resumen a máquina de la alumna aparece el destacado (de color naranja) de términos importantes y en amarillo las ideas que desarrollan los términos destacados (figura 191). En el resumen manuscrito sintetiza en un esquema lo que tenía subrayado (figura 192). Como puede apreciarse, se trata solamente de reducir el contenido facilitado por la docente y abreviarlo a mano en un documento para su comprensión, estudio y recuerdo.

I. INTRODUCCIÓN

Para poder entender el proceso de romanización en la Península Ibérica, debemos partir de la conquista del territorio por Roma.

1ª etapa - El inicio de la conquista fue durante la Segunda Guerra Púnica, cuando los romanos entraron en contacto con la Península Ibérica. Los generales Publio y Cneo Escipión desembarcaron en Ampurias en el año 218 a.C. y establecieron allí un campamento para cortar el aprovisionamiento de las tropas cartaginesas de Aníbal, que tenían en la península una de sus bases fundamentales. Desde esa fecha y hasta aproximadamente el 202 a.C. las tropas romanas derrotaron a los cartagineses y conquistaron la franja mediterránea y los valles del Ebro y del Guadalquivir, para ello atrajeron por la fuerza o mediante alianzas a los diversos pueblos iberos.

2ª etapa - Conquista del interior peninsular. Una vez expulsados los cartagineses, se inició la conquista de los accesos a la Meseta y el Oeste peninsular en las guerras contra lusitanos (Viriato) y celtíberos (Numancia, asedio durante 10 años hasta ser tomada en el año 133 a.C. siendo destruida). (los que más oposición pusieron)

3ª etapa - Tercera etapa, sometimiento de los pueblos de la cornisa cantábrica (29 a.C. al 19 a. C.). El fin de la conquista llegó en tiempos de Augusto, primer emperador romano, con la dominación de galaicos, astures, cántabros y vascones (Guerras Cántabras). Toda la península Ibérica quedaba integrada en el imperio romano.

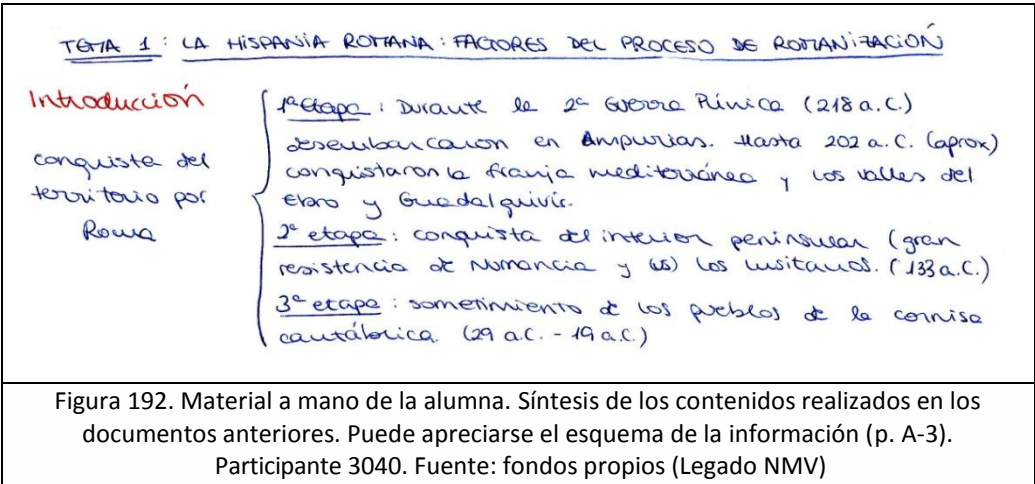
Figura 190. Material de la profesora. Evidencia del subrayado lineal, destacado y ampliación de la información. Introducción al tema de Hispania Romana (p. P-15). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

RESUMEN TEMA 1 LA HISPANIA ROMANA: FACTORES DEL PROCESO DE ROMANIZACIÓN

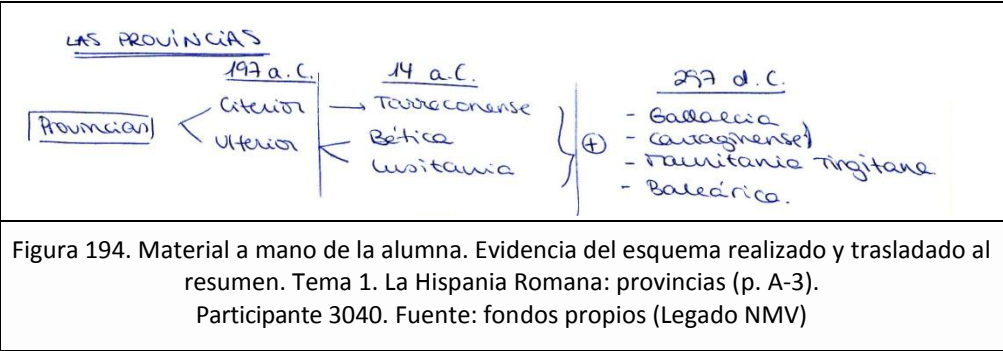
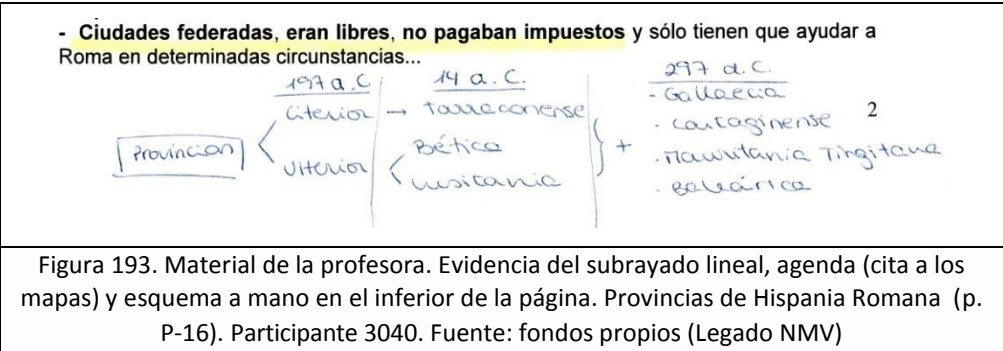
I. INTRODUCCIÓN

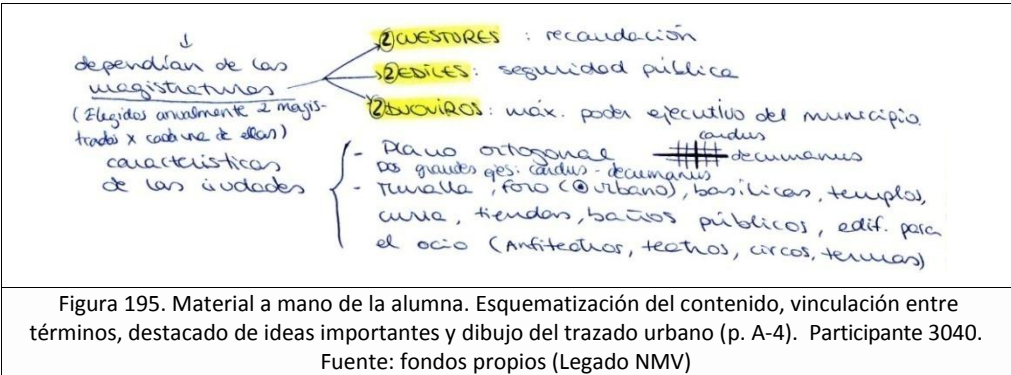
Para poder entender el proceso de romanización en la Península Ibérica, debemos partir de la conquista del territorio por Roma. El inicio de la conquista fue durante la 2ª Guerra Púnica, cuando los romanos entraron en contacto con la Península Ibérica, los generales Publio y Cneo Escipión, desembarcaron en Ampurias en el año 218 a.C. Y establecieron allí, un campamento para cortar el aprovisionamiento de las tropas cartaginesas de Aníbal. Desde esa fecha y hasta aproximadamente el 202 a.C. las tropas romanas derrotaron a los cartagineses y conquistaron la franja mediterránea y los valles del Ebro y del Guadalquivir, para ello atrajeron por la fuerza o mediante alianzas a los diversos pueblos iberos. La Conquista del interior peninsular, una vez expulsados los cartagineses, se inició la conquista de los accesos a la Meseta y el Oeste peninsular en las guerras contra lusitanos (Viriato) y celtíberos (Numancia, asedio durante 10 años hasta ser tomada en el año 133 a.C. siendo destruida). La tercera etapa fue el sometimiento de los pueblos de la cornisa cantábrica (29 a.C. al 19 a. C.). El fin de la conquista fue con Augusto, primer emperador romano, dominando a los galaicos, astures, cántabros y vascones (Guerras Cántabras). La península Ibérica quedaba integrada en el imperio romano.

Figura 191. Material impreso de la alumna. Evidencia del subrayado lineal (amarillo) y destacado (naranja) respetando lo realizado en los materiales de la profesora el tema 1. La Hispania Romana (p. A-1). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

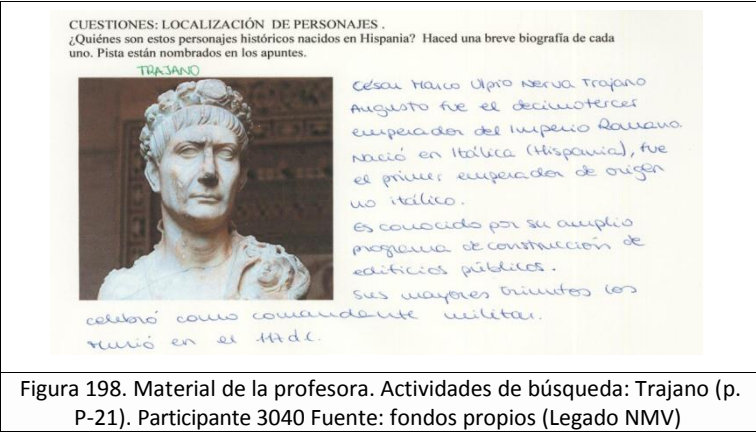


Esta estructura se va a mantener en todos los apartados del tema: subrayados en uno y otro material impreso y síntesis en la elaboración del resumen del tema a mano. En este último va a introducir pequeños esquemas que facilitan la comprensión e identificación del contenido. Unas veces los esquemas están en las ampliaciones realizadas por la alumna en el material de la profesora (figura 192) y otras las realiza la discente directamente, como es el caso del gobierno de las ciudades donde incluye esquemas e informaciones a posteriori. Igualmente también realiza subrayados de términos a destacar (color amarillo).





La información recogida en el blog, propone actividades centradas en el material de la profesora (figura 196), que profundiza en las etapas de dominación romana, localización de información nueva (figura198), que propone una pequeña biografía de personajes o enfatiza y motiva lo trabajado del tema a través de videos que se veían con una cierta periodicidad al finalizar los temas (figura 197).



Por último, cabe señalar las conclusiones realizadas por la alumna del tema. La tarea es la misma que en los otros apartados: material de la profesora, lectura y explicación en clase con la aclaración de dudas y el subrayado por parte de la participante. Como puede comprobarse en las figuras 199, 200 y 201, los resultados son exactamente los mismos que los recogidos en el material de la docente, con el pequeño cambio de un mini esquema al final del texto destacando las características de la unidad alcanzada.

III. CONCLUSIÓN. La crisis del Imperio empezó a partir del siglo III, el Imperio romano dejó de crecer, disminuyendo los botines de guerra; el protagonismo del ejército se extendió y degeneró en un periodo de anarquía militar (235-284), lo que desembocará en guerras civiles y en una continua sucesión de emperadores. El resultado final fue el caos político y económico, y el aumento de la amenaza exterior, ante su debilidad interna. La inseguridad de las comunicaciones empezó a aumentar a medida que los pueblos germánicos comenzaron a infiltrarse por la frontera. El comercio se resintió. Los poderosos trataban de adquirir grandes latifundios y abandonaban las ciudades para retirarse a vivir en las lujosas villas que se hacían construir en ellos. Económicamente, esos latifundios tendían a la autosuficiencia, albergaban sus propios talleres. Por consiguiente, en gran parte del Imperio se volvía a una economía cerrada (aquella en la que la producción no se destina a la venta, sino al consumo de los propios productores). El campo y los grandes latifundios se convirtieron en el núcleo de la economía que se ruralizó. Tras la definitiva desaparición del Imperio, se formaría el reino visigodo, que permaneció en la Península hasta la invasión musulmana del 711. Hispania fue una de las provincias del Imperio más romanizadas, fue un proceso histórico de siete siglos de duración, y constituye el primer capítulo fundamental de la Historia de España. La larga estancia de los romanos en la península, consiguió una unidad no solo territorial, sino también, cultural, artística, jurídica, lingüística (excepto el euskera) y religiosa. Nuestra sociedad actual ha heredado de Roma un vasto legado. Realizad las cuestiones publicadas en facebook y ampliar el tema con los medios audiovisuales expuestos en el grupo de trabajo.
Figura 199. Material de la profesora. Evidencia del subrayado lineal, agenda (conclusión) y ampliación de contenido indicando el final de la dominación romana año 476 DC (p. P-19). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

<u>Conclusión</u> la crisis del Imperio comienza en el siglo III. Hay un caos político y económico. ↑ de la amenaza exterior debido a la debilidad interna. El comercio se resintió. los grandes latifundios se convirtieron en el núcleo de la economía, que se ruralizó. Tras la desaparición de los romanos vendieron los visigodos hasta la conquista musulmana de la península en el 711. Este fue el 1º capítulo fundamental de la historia de España. Romanos consiguen la unidad ^{religiosa, territorial} artística _{lingüística, jurídica}
Figura 200. Material a mano de la alumna. Evidencia del resumen realizado a partir del material de la profesora subrayado. Tema 1. La Hispania Romana: provincias (p. A-5). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

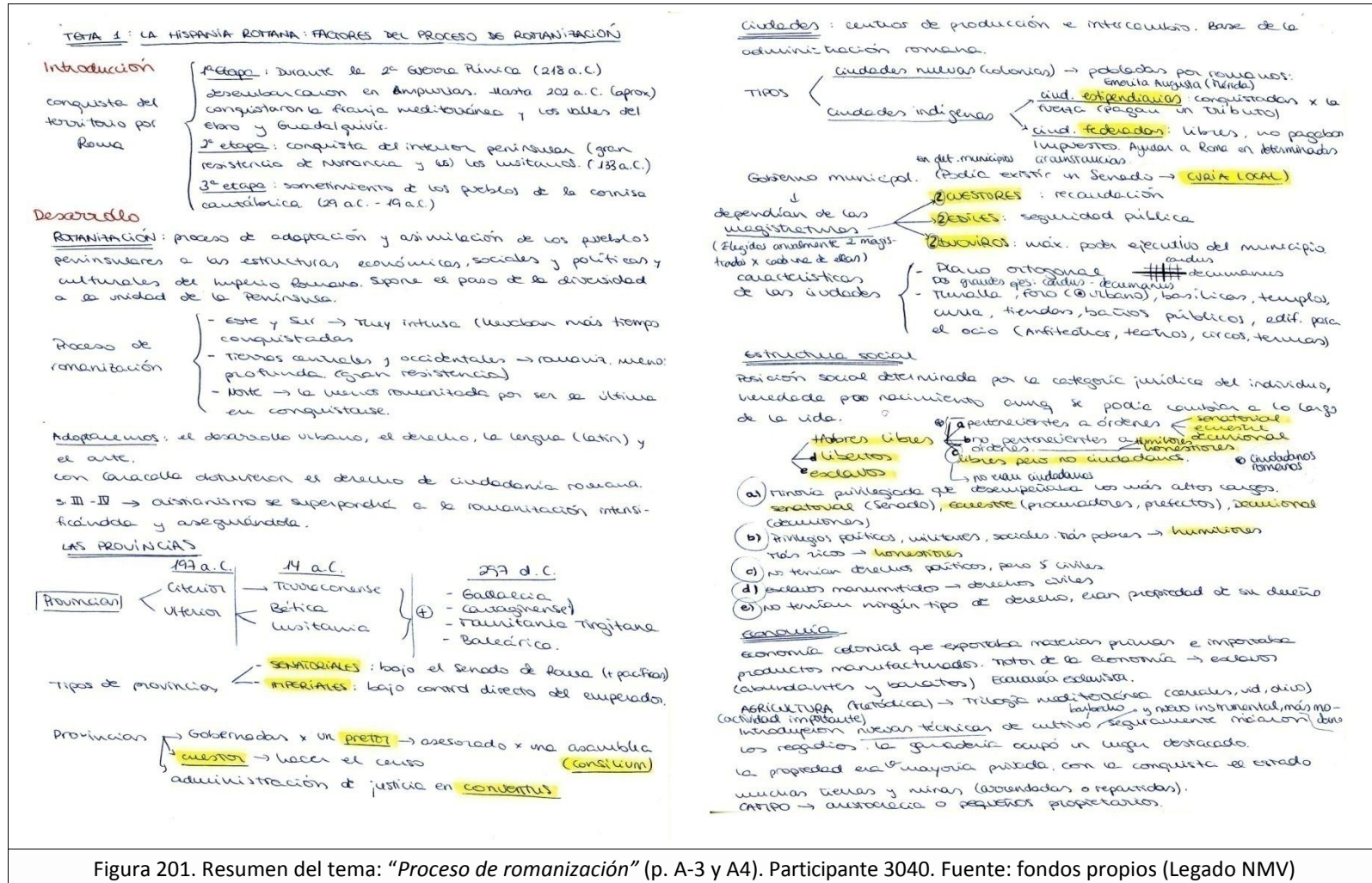


Figura 201. Resumen del tema: "Proceso de romanización" (p. A-3 y A4). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

III.6.3.3.5. Comentario de texto. “El Convenio de Vergara”

El comentario de texto supone la aportación más relevante de los trabajos realizados por la alumna, pues incluye el análisis, la contextualización y la valoración crítica del contenido, además de su valor como fuente primaria para conocer la Historia en su contexto. En este caso se presentan tres evidencias: el texto original con las notas tomadas, el realizado por la profesora y el esquema de la discente. El comentario de texto facilitado: “3. Convenio de Vergara”, tiene un subrayado lineal de las ideas importantes de acuerdo con el guion PAU: tipo, análisis, contexto y conclusiones (figura 202).



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Selección de textos. *Historia de España*
Pruebas de acceso a la Universidad.

3.- EL CONVENIO DE VERGARA. 31 DE AGOSTO DE 1839. CUARTEL GENERAL DE VERGARA.

Convenio celebrado entre el Capitán General de los Ejércitos Nacionales D. Baldomero Espartero y el Teniente General D. Rafael Maroto.

Art. 1º. El Capitán General don Baldomero Espartero recomendará con interés al Gobierno el cumplimiento de su oferta de comprometerse formalmente a proponer a las Cortes la concesión o modificación de los fueros.

Art. 2º. Serán reconocidos los empleos, grados y condecoraciones de los generales, jefes y oficiales, y demás individuos dependientes del ejército del mando del teniente general D. Rafael Maroto, quien presentará las relaciones con expresión de las armas a que pertenecen, quedando en libertad de continuar sirviendo defendiendo la Constitución de 1837, el trono de Isabel 2ª y la Regencia de su augusta Madre, o bien de retirarse a sus casas los que no quieran seguir con las armas de fuego.

[...] Art. 4º. Los que prefieran retirarse a sus casas siendo generales y brigadieres obtendrán su cuartel para donde lo pidan con el sueldo que por reglamento les corresponda; los jefes y oficiales obtendrán licencia limitada o su retiro según reglamento. [...] Ratificado este convenio en el cuartel general de Vergara, a 31 de agosto de 1839. — El Duque de La Victoria. — Rafael Maroto-Vitoria.

Figura 202. Comentario de texto: *Convenio de Vergara*. Evidencia del subrayado (en verde claro) de las ideas importantes: participantes, compromisos, condiciones para los implicados y alcance del acuerdo (p. P-61). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

El texto desarrollado y facilitado por la profesora, muestra un intenso trabajo realizado por la alumna de subrayado lineal y de ampliación. En la introducción utiliza el subrayado lineal y el destacado de los términos más importantes: tipo, circunstancias, autor y destinatarios (color naranja), que serán los que constituyan el esquema realizado por la alumna (figuras 202 y 204).

TEXTO 3

CLASIFICACIÓN

- Fuente: primaria
- Naturaleza: carácter histórico circunstancial de contenido político.
- Lugar: Vergara (Guipúzcoa)
- Fecha: 31 Agosto 1839
- Autores: Baldomero Espartero y Rafael Maroto
- Destino público y de carácter nacional.
- Redundante: presentación de los autores

Figura 203. Material a mano de la alumna. Evidencia del esquema realizado a partir del material de la profesora trasladando literalmente la información trabajada del documento original (p. A-45). Participante 3040. Fuente: fondos (Legado NMV)

TEXTO 3. "EL CONVENIO DE VERGARA"

1. Clasificación del texto.

El texto es un fragmento del Convenio de Vergara, un pacto o acuerdo entre las partes beligerantes, ratificado por los dos generales de los ejércitos isabelinos y carlistas, don Baldomero Espartero, titulado Duque de la Victoria y don Rafael Maroto. Se trata de una **fuentes primaria** ya que está escrito en el momento en que sucedió el hecho que narra. **Por su naturaleza**, es un documento de **carácter histórico circunstancial**, de contenido político que nos sirve de importante fuente para el estudio del final de la primera Guerra carlista.

En cuanto a las **circunstancias espacio-temporales**, la fecha y lugar de la firma del documento vienen expresados al pie del mismo el 31 de agosto de 1839 en Vergara (Guipúzcoa). El texto se enmarca cronológicamente durante la regencia de M^a Cristina que se hizo cargo del país desde 1833 hasta 1840, durante la minoría de edad de su hija Isabel II, periodo de la primera de las tres Guerras Carlistas.

Los autores de este texto son los generales Espartero y Maroto, jefes de los ejércitos. **Espartero** uno de los protagonistas del reinado de Isabel II nacido en Ciudad Real en 1795, marchó a América para reprimir el primer levantamiento separatista, sin éxito, y regresó a España en 1825, siendo regente de España durante la minoría de la reina, tras la renuncia de María Cristina, entre 1841 y 1843. Posteriormente, dirigió los destinos del país durante el llamado bienio progresista (1854-1856), aunque su fama se la debe al triunfo obtenido sobre el general Maroto en la Guerra Carlista. **Rafael Maroto**, de ascendencia nobiliaria, nació en Lorca en 1783. Se distinguió en la Guerra de la Independencia, se inclinó por el bando carlista. Una vez firmado el Convenio de Vergara, se incorporó al ejército isabelino con el grado de capitán general, muriendo en un viaje privado en Chile en 1847. (Va dirigido en concreto a los militares y soldados de los dos ejércitos combatientes, y, en general a todo el pueblo español).

Su destino es público y de carácter nacional, en concreto va dirigido a los militares y soldados de los dos ejércitos combatientes, y, en general a todo el pueblo español.

Figura 204. Material facilitado por la profesora: clasificación del texto (p. P-62). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Los apartados que siguen incluyen el subrayado lineal y la ampliación del contenido en el margen izquierdo. Dicha ampliación la hace a lápiz y destaca las ideas importantes. Así, para el análisis del texto destaca: preámbulo y autores (art. 1). Idea principal, ideas secundarias (art. 2 y 4).

preámbulo
autores

art. 1 =
idea principal

ideas secundarias
art. 2 y 4

2. Análisis del texto.

El texto consta de un breve preámbulo en el que se presentan a los dos personajes principales: el Capitán General don Baldomero Espartero, por parte del bando isabelino y el Teniente General don Rafael Maroto, por parte del bando carlista. En el texto se establecen las condiciones para la paz, al finalizar la I Guerra Carlista. La idea fundamental está recogida en el artículo 1º, Espartero se compromete a "proponer a las Cortes la concesión o modificación de los fueros". Sabemos que así lo hizo logró que los fueros se respetasen "siempre que no atentaran contra la unidad constitucional española". Formula que si bien suponía la permanencia de los mismos posibilitaba su acomodación a la Constitución o supresión. Las ideas secundarias aparecen en los otros dos artículos y se refieren a la oferta del bando isabelino de respetar los empleos, grados y condecoraciones de los mandos del ejército carlista, si estos optasen por permanecer en el ejército, siempre que juren respeto a la Constitución y al trono, o bien la posibilidad de retirarse con el sueldo que les correspondía con unas condiciones aceptables. Sabemos que muchos lo hicieron y ocuparon importantes cargos en el ejército y administración isabelina.

Figura 205. Material facilitado por la profesora: análisis del texto (p. P-62). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

ANÁLISIS

- Preámbulo: presentación de los autores

- Artículo 1: idea principal del texto: se respetarán los fueros

- Artículos 2-4: ideas secundarias → respetar empleos, grados y dar la posibilidad de retirarse con su sueldo.

Figura 206. Resumen a mano de la alumna. Evidencia del esquema realizado a partir del material de la profesora, trasladando literalmente la información trabajada del documento original (p. A-45). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)

Este esquema lo sigue en los apartados siguientes, siendo muy amplio en el que corresponde con la contextualización, en ella destaca: la Década Ominosa, la muerte de Fernando VII, la 1ª Guerra Carlista y sus consecuencias, la 2ª Guerra Carlista y el resumen reflexión de ellas. Por último, la conclusión enfatiza en el:

Pacto entre caballeros, Espartero cumple lo prometido y el Convenio de Vergara como un paréntesis de la 1ª Guerra Carlista. Todo con subrayado lineal en amarillo. En el lateral izquierdo sitúa las ampliaciones (a lápiz) que indican los términos destacados. Como puede apreciarse las conclusiones mantienen totalmente la interpretación que hace la docente (figuras 207 y 208).

Pacto entre caballeros Espartero cumple lo prometido Convenio de Vergara = paréntesis	4. CONCLUSIÓN El contenido del texto es conciliador, más que un acuerdo de paz, en el que los vencedores aplastan a los vencidos y los someten al pago de impuestos de guerra o los hacen prisioneros, este Convenio de Vergara, establece un acuerdo para la satisfacción de ambas partes. Es pues un pacto entre caballeros, que, a pesar de ello, no satisfizo al aspirante al trono, don Carlos María Isidro que huyó a Francia. En cuanto a los acuerdos que se firman, podemos decir que las recomendaciones que don Baldomero Espartero promete hacer al Gobierno, fueron atendidas, pues el Convenio de Vergara supuso para el País Vasco la conservación de sus privilegios y de sus fueros que serían mantenidos hasta 1876 en que serán suprimidos después de la tercera guerra carlista por el gobierno de Cánovas del Castillo. El acuerdo parece producto de la voluntad de Espartero y es que el poder político iba a inclinarse hacia el ejército y, en particular, hacia la figura del «caudillo», el general y salvador que podía hacer y deshacer gobiernos a su antojo. Sin embargo, el Convenio de Vergara fue solo un paréntesis en el problema carlista. La segunda guerra se reanuda en 1846 y perdurará hasta 1849, dirigida ahora por el aspirante al trono carlista Carlos VI. Una tercera guerra estallará en varias fases desde 1872-1876, coincidiendo con el reinado de Amadeo de Saboya, la 1ª República y la Restauración borbónica con Alfonso XII.
Figura 207. Material facilitado por la profesora para las conclusiones (p. P-63). Participante 3040 Fuente: fondos propios (Legado NMV)	

COMENTARIO	- Decada ominosa: en torno a Carlos María Isidro se ha formado un partido. En 1830 nace Isabel II → Fernando VII → Pragmática Sanción que derogaba la Ley Sálica. Carlitas → derogan la Pragmática Sanción → Fernando VII confirma a su hijo en el trono. - 1835 muere Fernando VII → Levantamiento absolutista ("Dios, Patria y Jeros") - 1ª Guerra Carlista (1835-1839) → Amatacarrégi, triunfo carlista → fuerte expedición Carlos V para tomar Madrid. Victoria liberal de Espartero → Convenio de Vergara. Guerra continuó en el Maestrazgo hasta 1840 (Galera es derrotado). - consecuencias - 2ª Guerra Carlista (1846-1849) → Carlinos (Nachzugabales). Pretendiente: Carlos VI. Poco se logra (Carlos VI o Isabel II) - 3ª Guerra Carlista → 1872-1876 - Resumen general guerra Isabel II → Fin: Isabel se exilia a Francia ("Gloriosa" 1868)
CONCLUSIÓN	- "Pacto entre caballeros". Carlos María Isidro huye a Francia - Espartero cumplió con lo prometido, aunque los fueros se suprimen con la 3ª Guerra Carlista (Cánovas) - Convenio de Vergara solo fue un paréntesis en el conflicto carlista.
Figura 208. Material a mano de la alumna. Evidencia del esquema realizado a partir del material de la profesora trasladando literalmente la información trabajada del documento original (p. A-45). Participante 3040. Fuente: fondos propios (Legado NMV)	

El trabajo de la profesora se constituye en el referente fundamental de la alumna, tanto en las ideas principales que guían la estructura del comentario, como la información que la completan. La narración y el sentido de este texto de historia, tiene un carácter eminentemente descriptivo, exponiendo los hechos acaecidos y en su caso alguna consecuencia. Los juicios de valor no son abundantes, sin que ello indique una valoración negativa. El esquema de la alumna y el desarrollo del comentario son casi idénticos. Puede comprobarse con las ejemplificaciones realizadas el trabajo de la alumna como: una actividad sistemática y reiterada que le permite estructurar la información.

III.6.4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

La elaboración de los materiales por la profesora y la creación de un blog dónde hospedarlos, caracterizan a este escenario. Los temas (introducción, desarrollo y conclusiones) y los comentarios de texto (tipo, análisis, contexto y conclusiones) elaborados por la discente siguen los criterios y estructura facilitados por la coordinación de las PAU, lo que convierte el material en suficiente y hace innecesarias otras informaciones. La existencia de los materiales elaborados por la alumna (temas y comentarios de texto), permite construir el proceso de elaboración de los mismos y precisar la influencia de los materiales proporcionados por la profesora en los trabajos realizados por la alumna.

Contexto

Es un centro público en el que la alumna ha permanecido seis años y que está contiguo a su antiguo centro de primaria. El centro no presenta ningún tipo de conflictividad y potencia el intercambio de alumnos con otros centros de España y de Europa, hecho bien valorado por la alumna. Las relaciones entre el alumnado son buenas (con una larga trayectoria que se inicia en Primaria) y una competitividad que no es valorada como negativa. El aula es la normal y única para todas las asignaturas y carece de ordenador, por lo que la profesora debe llevarlo si quiere utilizar ese medio.

Profesora y enseñanza

La docente se retiró al finalizar el segundo trimestre de ese año, lo que supone un cambio de profesor para el alumnado. La profesora es definida como poseedora de un buen carácter, pero muy agobiada por el tiempo y el contenido a impartir. El sustituto, más tranquilo, siguió las directrices y materiales de su compañera y tuvo poca incidencia pues el curso estaba casi concluido.

La existencia del blog, creado por la profesora (utilizado hasta el 2013), y la redacción de los temas (3-5 páginas por tema con la misma estructura que las PAU), facilitó la accesibilidad a los materiales y actividades. La influencia de las PAU, las opciones “A” y “B” que presenta y el cambio de profesor al finalizar el segundo trimestre, llevó a la selección de la opción “A” y condicionó el estudio y trabajo de la asignatura, por lo que la atención al temario fue muy selectiva dejando fuera, o poco tratados, todos los temas que no correspondían a esa opción.

La enseñanza es la tradicional. Se iniciaba con el saludo y la pregunta a los alumnos sobre el contenido de la sesión anterior. A partir de esa información y recuerdo, la profesora iniciaba las explicaciones, pidiendo que los alumnos leyeran los materiales y expusiesen sus dudas, a las que iba respondiendo “de

otra manera” (con otro lenguaje más cercano), preguntando, ejemplificando e incluyendo citas a algunas situaciones del presente. La alumna iba destacando las ideas importantes (mediante el subrayado lineal con escasos destacados y ampliaciones muy pequeñas), que trasladaba a las dos páginas del resumen del tema que tenía que hacer o a la síntesis efectuada del comentario de texto, también facilitado por la docente.

Los materiales son suficientes para cursar la asignatura y las facilidades dadas por la docente para conseguir el objetivo fundamental (PAU), permiten un buen resultado académico en el Instituto y en dichas pruebas externas. Por otra parte, la reconstrucción de los trabajos sobre los temas y los comentarios de texto realizados por la alumna, permiten la comprensión e interpretación del proceso seguido, casi idéntico al realizado por la docente. También es interesante señalar la utilidad que tienen los materiales ya elaborados cuando se produce un cambio de profesor, al facilitar la continuidad de la enseñanza impartida a los alumnos.

El blog, materiales, trabajos, capacidades cognitivas y memoria

Los recursos que presentan los materiales facilitados por la profesora, se utilizaron casi en su totalidad, hay huellas (normalmente subrayados), en 72 de las 73 páginas de autor. Por otra parte, los mapas registran huellas en el 40%. También es interesante señalar las ampliaciones del contenido pues si bien se localizan en 44 páginas, apenas son cambios de una palabra o pequeñas reenumeraciones de algunos apartados. También son significativas las 29 páginas con ampliaciones, que se han denominado “agenda”, en las que se consideran si es o no importante el contenido, las fechas de exámenes o tareas a realizar. Por último, la realización de esquemas por parte de la alumna supone un trabajo de síntesis y estructuración muy importante para el aprendizaje.

La elaboración de los temas y del comentario de texto por la docente, supone que las tareas a realizar por la alumna sean las de comprenderlo, resumirlo y apropiarse de él en su memoria, apenas hay trabajo de búsqueda y de confrontación de las ideas, ya resumidas en los documentos entregados por la profesora. Estos datos indicarían que el grado alcanzado sobre la comprensión del contenido (Sánchez y García, 2014 y Área, 1991), puede situarse en el primer nivel “*comprensión superficial*”, decodificar, extraer ideas y relacionarlas entre sí. Las evidencias dejadas en los distintos materiales por la alumna, sobre todo los subrayados y esquemas, unido a la actuación de la docente (atendiendo las dudas y explicándolas), permiten reafirmar ese logro. Por otra parte, la *comprensión profunda* (activar conocimientos previos y realizar inferencias), tendría un nivel bajo o nulo de logro

La *apropiación de la información y su permanencia en la memoria* (Woolfolk, 2010), tienen un nivel moderado de logro, que podría identificarse entre la memorización y la comprensión, avalado por las síntesis y esquemas tan amplios

realizados sobre los contenidos y las tareas reiteradas de selección y destacado llevadas a cabo por la alumna. Cuando nos referimos a las capacidades que pueden haber sido adquiridas (Marzano-Kendall, 2007), podrían situarse en la *memorización del contenido*, con algunas dudas sobre la comprensión. En cuanto a la creación de *nuevo conocimiento* (a nivel personal de la discente) y la *aplicación* de lo que sabe a situaciones nuevas, no se puede apreciar dichos logros. Los comentarios de texto, por su estructura: tipificación, análisis, contextualización y conclusiones, podrían sugerir la capacidad de aplicación, pero al disponer la alumna previamente de la redacción, invita a considerarlos más como una rutina.

La Historia como formación

Podría concluirse que la alumna ha alcanzado un *conocimiento de los hechos en su contexto y época, pero no mucho más*. La finalidad que Körber (2015, p. 23) señalaba para la enseñanza de la Historia: "*que los alumnos aprendan a pensar la historia por sí mismos, poder analizarla con otros (cercaos o lejanos), identificando elementos del pasado, apoyándose en cómo la historia construye su saber científico e intentan comprender el presente e imaginar el futuro*", tiene mucho que mejorar quedándose apenas en el conocimiento del pasado.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES: CONOCER Y COMPRENDER PARA CONTINUAR

A lo largo de este trabajo se han presentado las razones del tema de estudio, la influencia de otras investigaciones, la fundamentación utilizada, el análisis y la interpretación llevada a cabo, el valor que tiene disponer del material que ha servido para el estudio (sobre todo por su cantidad y variedad), la conciencia de preservar las fuentes primarias utilizadas, etc. Por otra parte, la línea de investigación que se sigue ha permitido la selección de los seis escenarios que acotan una tipología representativa del uso que se hace en el aula de los materiales: manuales, apuntes e Internet. Así, se parte de la utilización del manual como único recurso, se continúa cuando alterna con los apuntes realizados por el profesor (que pueden estar: incluidos en el manual, ser independientes o encontrarse subidos a WIKISPACES) y se concluye con la elaboración de los propios manuales por docentes, bien a través del departamento o individualmente y subidos, o no, a un blog. El núcleo de dicho estudio está formado por los *materiales que se han utilizado* (manual, apuntes, medios, etc. y la huella en ellos dejada), por los *trabajos realizados por el alumnado* (más concretamente los resúmenes de los temas y los comentarios de texto llevados a cabo) y por *el contexto general donde han tenido lugar estos escenarios* (centro, aula, programas, relaciones, enseñanza, etc.).

Así pues, recursos, procesos, espacios y vivencias, han formado un entramado que ayuda a clarificar el sentido y el alcance que, en cada escenario, tiene la enseñanza de la Historia de España. El análisis y la interpretación realizada, ha puesto de manifiesto la relación de distintas dimensiones y características de la enseñanza (tal vez las urdimbres con las que se teje), que van más allá de estos escenarios concretos, ofreciéndonos otras miradas a considerar en estudios de esta u otra naturaleza. Por otra parte, el docente ha asumido su responsabilidad, tanto para la selección de los materiales, como para su proceso de enseñanza y, por supuesto, en los resultados del aprendizaje que el alumno alcanza, sobre todo en los procesos de elaboración de los temas y los comentarios de texto. Así pues, abordaremos algunas urdimbres (a veces tejidas desde la práctica, otras desde la fundamentación teórica y que se encuentran, se ramifican, se pierden o insinúan nuevas redes de tejido), reflexionaremos sobre como teje la enseñanza el profesor en los distintos escenarios, mostraremos los resultados de los trabajos realizados por los alumnos y finalizaremos con algunas de las propuestas que se pueden seguir.

LAS URDIMBRES

Las huellas dejadas por el alumnado en los diferentes documentos que se utilizan en la enseñanza, son *testigos de las tareas* que docentes y discentes realizan dentro y fuera de las aulas, constituyéndose en *una urdimbre*

clarificadora para el análisis y la interpretación de este trabajo. La variedad, singularidad y relevancia de estos *inadvertidos y poco atractivos testigos de los procesos de enseñanza*, nos ha exigido un esfuerzo de identificación, categorización y fundamentación para analizarlas e interpretarlas. Así pues, se llevó a cabo el estudio de las técnicas de subrayado (lineal y destacado), que se completó con los trabajos sobre los apuntes (que aparecían en los materiales como ampliaciones o modificaciones del contenido: breves, amplias, esquemas y resúmenes) y la agenda (que contenía indicaciones sobre la importancia del contenido -estudiarlo o no-, relación con otras informaciones, fechas de exámenes o su vinculación con las PAU). Unido a los estudios mencionados, se trabajó la ubicación de la huella dejada, bien en el texto de autor con el subrayado lineal o el destacado (se sigue la información proporcionada por el manual), las pequeñas modificaciones que se realizan también en el texto de autor (que no alteran el sentido y la intencionalidad que tiene), los cambios más amplios que se registran en los espacios en blanco o en los laterales de las páginas y en ocasiones en soportes externos (que modifican el contenido o la estructura del texto de autor) y los esquemas y resúmenes (situados en los espacios en blanco o en hojas aparte). Estas huellas y su interpretación, nos plantean el papel asignado a los materiales (libros, apuntes, trabajos, protocolos de exámenes, etc.) y el significado que tienen, tanto por su cantidad, como por lo que ellas mismas quieren cambiar o modificar. Su estudio permitió formular y dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué aportan a la investigación? ¿Qué problemas generan? ¿Qué tareas y conocimientos se le pide que tenga y haga el alumnado? ¿Qué formación les proporcionan?, etc... Por otra parte, los resultados obtenidos invitan a interrogarse sobre las huellas dejadas en: otras asignaturas, niveles de estudio, en materiales escritos o en internet, comerciales o del profesorado y por la gestión que el alumnado hace con ellas.

El interés y la motivación que el profesorado y el alumnado tienen con la asignatura y curso en el que se imparte, una urdimbre tácita pero presente. Estos dinamizadores o inhibidores, están presentes en todas las situaciones de enseñanza, implícita o explícitamente, y van a condicionar todos los procesos que se desarrollen. Marzano-Kendall (2007) lo denominan “conciencia del ser” y tiene que ver con la voluntad del alumno en implicarse o no en una tarea, con la motivación que ello supone y el esfuerzo que tienen que realizar para alcanzarla. Bien, en este estudio de Historia de España en 2ª de Bachillerato, una mayoría del alumnado tiene la voluntad de dedicar ese esfuerzo a superar la asignatura (y las demás) y las pruebas de selectividad (PAU), que les permitirá elegir los estudios de grado que desean cursar. Por parte del docente es similar la motivación que tiene, pues le preocupa por su prestigio personal (ante el departamento, compañeros y alumnos) y sentido de la responsabilidad que ese éxito se produzca. Las citas de uno y otro agente educativo a esa finalidad de concluir los estudios de secundaria y superar con éxito su ingreso en la universidad, son abundantes y continuas. No se puede olvidar esta, en gran

medida, sintonía de intereses pues va a condicionar lo que ocurrirá en las aulas y fuera de ellas. La explicitación de esos intereses es una de las aportaciones que se hace, pues ayuda a comprender lo que ocurre en las aulas y el uso y rol que tienen los manuales o materiales utilizados. Así pues, si investigamos otra asignatura o nivel educativo, podríamos plantearnos las mismas interrogantes: ¿Cuáles son los intereses que los alumnos tienen en esa asignatura y nivel educativo? ¿Qué exigencias se les demandará a manuales y apuntes para alcanzar ese logro académico y profesional en los alumnos? etc. Preguntas cuya respuesta, sin duda, ayudarán a la orientación de esos recursos en las aulas.

El currículo constituye otra de las urdimbres que condicionan todo el quehacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La asignatura de Historia de España tiene un objeto de estudio muy amplio, por lo que habitualmente se lleva a cabo una selección de los contenidos (en cantidad y profundidad) por parte del profesorado. La existencia de un *examen externo (PAU)* que condiciona (de acuerdo con la puntuación alcanzada) la especialidad que el alumno quiere realizar para su formación inicial en la universidad, lleva a ejercer una presión substancial en el devenir de esta materia. En primer lugar, por la selección de contenidos que desde los responsables de estas pruebas realizan eligiendo algunos de ellos (sin añadir más contenidos de los que oficialmente están incluidos en el currículo), una decisión que es conocida por profesores y alumnos de Bachillerato. Este hecho supone para todos los centros, profesores y alumnos, una información para el tratamiento de los temas de estudio y, en consecuencia, el énfasis o inhibición de unos temas y contenidos con otros. Por otra parte, al existir dos *opciones* en cada una de las convocatorias que abarcan periodos de la historia distintos, vuelve a emerger un criterio aún más selectivo de temas en función de los intereses del alumnado. Por último, la *estructura de esas pruebas* que por sus características: desarrollo de un tema (en dos páginas como máximo con: introducción, desarrollo y conclusiones) y elaboración de un comentario de texto (extensión máxima de dos páginas con: tipología, análisis, contextualización y conclusiones), orientan totalmente el quehacer diario de la asignatura de Historia de España. Esta urdimbre, citada continuamente por profesores y alumnos, nos invita a plantearnos lo que ocurre en otras asignaturas y niveles educativos. A veces es solamente el hecho en sí de acabar un ciclo (Primaria, o Secundaria obligatoria) el que desencadena esa revisión del programa y, evidentemente, el de los recursos que el profesorado va utilizar en sus diseños y prácticas. Cabría pues, formularse interrogantes tales como: ¿hay alguna característica que haga especial al curso o asignatura que se investiga? ¿Qué influencia tiene en el programa? ¿Qué materiales serían los más adecuados? ¿Qué recursos, de los que proporciona el material, serán los más utilizados? ¿Qué margen de maniobra tiene el profesorado? etc.

Los **horarios** anuales de la asignatura, constituyen una urdimbre a tener presente. Las 140 sesiones de 50 minutos que a lo largo de las 30 semanas de

clase se imparten (quedándose en la realidad en menos de 120), supone una limitación a la extensión de los contenidos a impartir, a la profundidad de los mismos y a las capacidades cognitivas que se pueden desarrollar. Nuevamente, como se ha visto en este trabajo, los horarios están ampliamente citados por alumnos y profesores. Solamente a modo de ejemplificación: un alumno ha de realizar el estudio y el trabajo de dos páginas (con las condiciones expuestas por las PAU) de 16-23 temas, más el de 12-16 comentarios de texto. Es decir, cada semana tiene que elaborar un tema o un comentario de texto, en esta asignatura, pero en su currículo cursa 7 más, es decir un total de 8. Este hecho lleva a tomar múltiples decisiones a profesores y alumnos que afectan seriamente a la asignatura y, por lo tanto, al papel que han de cumplir los referentes del contenido que se utilizan: manual, apuntes y trabajos a realizar. La actuación de discentes y docentes (aparte de sus propias convicciones y edades), lleva: a) por parte del alumnado a centrarse en una de las opciones que propone las PAU y por otra a compartir trabajos ya realizados por compañeros en este curso o en cursos anteriores. Igualmente, el profesorado, además de la selección de los contenidos, buscará enfatizar en alguna de las estructuras que les solicita las PAU (introducción, desarrollo y conclusiones), normalmente lo hace en el desarrollo del contenido facilitándoles las introducciones y las conclusiones, o proporcionando la información mínima de cada tema, lo que le debería permitir alcanzar los aprendizajes exigidos, al menos en sus logros más esenciales. Desde esta urdimbre vuelve a plantearse la importancia de los tiempos disponibles, cualquiera que sea el nivel educativo y la asignatura, y el papel de los recursos en general que se utilizan. La racionalidad que impera a la hora de tomar estas decisiones es la de dar todo el programa, no atendiendo lo que se debiera a otros procesos y habilidades de enseñanza-aprendizaje.

El centro, el aula y las relaciones que se establecen entre los profesores y alumnos constituirían otra de las urdimbres que están presentes en los procesos de enseñanza, aunque su relación directa, en valoraciones de los alumnos, no sea tan clara y definida. Es difícil saber en qué forma se concretó esta influencia a lo largo de la vida escolar hasta este momento cursada, porque se trata de un proceso continuo e imbricado en el quehacer académico, pero que no es posible aislar del resto de variables, ni tampoco identificar como parte reconocible de los productos de aprendizaje. Sin embargo, queremos resaltar que se trata de una influencia nada desdeñable y que, sin duda, contribuyó a los logros alcanzados en toda su etapa anterior a la universidad. A modo de ejemplo personal, podemos comprobarlo recordando esos eventos y hacernos preguntas tales como: ¿por qué los recordamos? y ¿cómo nos afectaron? A pesar de esos inconvenientes, sí podemos resaltar las implicaciones de algunos centros con su entorno externos, como hemos visto en el escenario 4, o las recomendaciones y la creación de fondos para reutilizar los materiales de un curso para otro. Por otra parte, la comodidad o no de las aulas y su dotación tienen un reflejo más difícil de seguir, pero también están presentes en las declaraciones de las

alumnas sobre todo cuando hablan del tamaño, la existencia de aire acondicionado o la utilización de aulas especiales o comunes para las asignaturas.

Los recursos contenidos en los materiales utilizados, bien sean comerciales o elaborados por los docentes, son una de las principales urdimbres de nuestro trabajo. Considerar el material en su totalidad y por su nivel educativo proporciona información, sin duda, pero hace necesaria la determinación de los distintos recursos que contiene: texto de autor, gráficas, imágenes, documentos, ejes cronológicos y actividades. Es evidente que el uso mayoritario que ha realizado el profesorado en nuestra investigación es el del texto de autor, prácticamente se ha limitado a él, aunque de forma muy distinta en cada escenario. La huella dejada en cada una de sus páginas está ubicada en un determinado recurso y es el testigo de que se destacó esa información, pero también lo es que junto a esa anotación, había otros recursos que el alumno observaría e incluso el profesor comentaría sobre ellos, pero no hay constancia. La frecuencia de los recursos del manual utilizados y, sobre todo, la importancia del texto de autor cuando se analiza por temas, ha sido clarificadora, tanto en los materiales comerciales, como en los que han sido elaborados por los docentes individual o grupalmente, mostrando la preocupación del profesor sobre lo que considera fundamental en la asignatura de Historia de España. No basta decir que se utiliza el manual o los apuntes, sino que es necesario enfatizar en qué recursos son los utilizados y cómo colaboran en la comprensión de la información trabajada en ellos, además de preguntarnos por las razones de esas decisiones. Igualmente, serían los mismos interrogantes los que nos plantearíamos si nos referimos a estudios llevados a cabo en otras asignaturas o niveles educativos.

La **comprensión del contenido** podría considerarse como la mayor preocupación para el profesorado, unido a la superación de la asignatura tanto en el instituto como en la PAU, constituyéndose en una de las principales urdimbres en torno a las que se diseñan y se llevan a la práctica durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las evidencias del subrayado y las ampliaciones realizadas por el profesor, se constituyen en pruebas de esa tarea de decodificación del contenido con la finalidad de extraer las ideas e ir relacionándolas entre sí, conformando el proceso de comprensión superficial (Sánchez-Miguel y García-Rodicio, 2014), activando, o no, los conocimientos previos del alumno, que permiten realizar inferencias (comprensión profunda) e incluso llega a las valoraciones del texto y a crear metas personales (comprensión crítica). Todas estas tareas de selección, organización y relación de la información, están directamente relacionadas tanto con las capacidades de Marzano-Kendall (2007), como con el funcionamiento de la memoria, sobre todo la de trabajo, tal y como la plantean Tirapu y Muñoz, 2005. La selección del manual o la elaboración de apuntes y materiales propios, tienen esa finalidad

como prioritaria procurando la adecuación del vocabulario y los tiempos en las aulas para esa tarea de apropiación.

EL TEJIDO DE LA ENSEÑANZA

El profesor y su protagonismo en los procesos de enseñanza de Historia de España. La presentación de los distintos escenarios que se ha realizado en los apartados anteriores, muestra las decisiones tomadas por los docentes y cabe, al respecto, señalar la libertad con las que las han cumplido, manteniendo unas constantes comunes. Así, todos ellos asumen, en gran medida, la necesidad que se tiene de sintetizar la asignatura por su enorme extensión (acotando contenidos e incluso periodos históricos) y adoptan la propuesta que se ofrece desde la coordinación de las PAU (además del interés porque sus alumnos superen dicha prueba), solamente dos han focalizado también en el currículo de la asignatura (segundo y cuarto escenario), pero prestando más atención a los temas de la selectividad. Es necesario señalar que tanto en la propuesta del currículo, como la de las PAU, comparten la misma perspectiva histórica: presentan una selección de los hechos políticos más relevantes de la Historia de España, con algún añadido de historia económica, social y cultural. Es verdad y se puede mostrar, que desde la coordinación PAU se sugiere una propuesta, pero lo cierto es que se convierten en el programa que muchos profesores entregan a sus alumnos. Así pues, la pregunta que tendría que formularse es sobre la pertinencia y relevancia de los contenidos propuestos en dicha prueba y por las razones de aquellos que no son incluidos en esa selección. Igualmente la propuesta PAU del periodo que se estudia (2012-2013), recogía dos tipos de preguntas: de desarrollo y los comentarios de texto, que se convierten en el tipo de trabajo que desarrollan los alumnos. Estructuralmente podríamos considerarlas con una gran potencialidad en cuanto a la aplicación y desarrollo de las capacidades cognitivas, como ya hemos visto, pero la realidad lleva a la prudencia en estas apreciaciones. En dichas preguntas se desarrollan tres capacidades: la comprensión, la aplicación y el juicio o valoración final, unido a una introducción que debe realizar el alumnado. La preocupación de los docentes está centrada en la “comprensión de la información” que llevan a cabo con la “explicación del contenido”, definiendo así la capacidad y la enseñanza que (de acuerdo a los tiempos que dispone y el volumen de la información que tiene la asignatura), les asegura los resultados de aprendizaje más operativos con las finalidades que se tienen. Por otra parte, la selección y el uso de los materiales por parte de los docentes recogen diferencias significativas, como se pudo apreciar en los escenarios estudiados.

La profesora del *primer escenario* considera que **el manual** es el recurso más adecuado para la asignatura (no coincidiendo con su compañero de departamento) y son pocos los temas que ella no sigue por el manual. Más concretamente, estima que el texto de autor de cada uno de los temas (de los

que también utiliza las introducciones), es prácticamente suficiente para cubrir las exigencias de los contenidos, tanto del currículo como de las PAU. Por otra parte, ella cree necesario realizar personalmente y proporcionarles a los alumnos: el esquema, las introducciones y las conclusiones de cada tema. Esta tarea y los documentos que genera, le deja casi la totalidad del tiempo para las *explicaciones del contenido* del tema (que iniciaba preguntando por lo dado el día anterior, haciendo un resumen para situarlos y atendiendo las dudas que aparezcan), con la finalidad de que el alumnado alcance la *comprensión del contenido*. Durante la clase se utiliza el subrayado para destacar las ideas más importantes (que ella va señalando y los alumnos plasmándolo en el manual), explicándolas las veces necesarias. El subrayado de la información es selectivo, dejando muchos párrafos y páginas sin señalar, está dotado de sentido y tiene una construcción gramatical buena. Para ello, cambia o añade alguna palabra (u concepto, el tiempo de un verbo, una preposición, etc.) y revisa el género o el número en las palabras del texto de autor, para que así se realice una lectura adecuada y con sentido, dos ejemplos son los proporcionados por las figuras 12 y 20. También alude la alumna a otras acciones en el aula tales como citas con hechos del presente, algunos debates, preguntas a familiares y periódicos, pero de una manera muy escasa. Todo ello lo justifica por: “3027. (...) *el poco tiempo que disponíamos y a la cantidad de temario*”.

El profesor del *segundo escenario* considera el **manual, sus apuntes y el esquema** de los temas los tres recursos necesarios y suficientes para alcanzar el nivel de logro de sus alumnos. Este profesor, que da todo el programa de la asignatura, considera que la estructura del manual y el texto de autor son necesarios, pero en modo alguno suficientes. Construye sus propios apuntes que la alumna va incardinando en las diversas páginas del manual (apenas hay apuntes externos, todo en un sólo documento), alternándolo con subrayados, destacados y modificaciones de estructura y contenido, además de unas anotaciones de lo que es o no importante, fechas de exámenes, etc. Mantiene que el contenido no se puede quedar solamente en lo estrictamente necesario para dar respuesta a las exigencias de la PAU y que si el discente conoce más información, siempre será positivo para un mayor logro de la asignatura. El subrayado no está muy seleccionado y además está imbricado con las ampliaciones dadas por el profesor, flechas que lo relacionan con otros contenidos de la página o con asteriscos y numeraciones para remitirlos a otras páginas o temas, dos ejemplos son los proporcionados por las figuras 59 y 74. La guía fundamental de la alumna son sus esquemas, (con los tres apartados: introducción, desarrollo y conclusiones), disponibles en la libreta de la discente con indicaciones de localización y actividades a realizar. La preocupación por la *comprensión del contenido* ocupa la mayoría del tiempo en el aula y, habitualmente, se comienza con la lectura por parte de algún alumno y, a partir de ahí, la comprensión, *explicación* y aclaración de dudas por el docente. El trabajo y las evidencias recogidas en las páginas del libro muestran un

entramado muchas veces difícil de seguir, que se clarifica gracias a las indicaciones de los esquemas realizados en la libreta de la discente. No hay elaboración de los temas (reducción a dos páginas siguiendo las indicaciones de las PAU) y la alumna lo debía estudiar directamente del manual y apuntes con la libreta delante. Hay alusiones a los periódicos, películas documentales, series, aniversarios, etc. pero que apenas contaban porque: “3043. (...) *íbamos muy justos de tiempo*”.

El profesor del *tercer escenario* construye sus *propios apuntes* (dejados en la fotocopidora) y considera *el manual una ayuda*, que proporciona la estructura del contenido y aporta algunos de los recursos que ofrece. Así pues, él elabora el contenido de la Historia de España (siguiendo casi la misma orientación que el currículo y las PAU), siendo sus apuntes el eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay una interrelación entre los apuntes y el manual, complementándose en algunos temas y utilizando del libro básicamente todas las introducciones a los temas, dos ejemplos son los proporcionados por las figuras 90 y 91, dejando en ellos las anotaciones que tomaba la alumna que indican la formación y la preparación con las que desarrollaba sus clases. El subrayado en el manual es selectivo y se completa con ampliaciones, esquemas y relaciones entre contenidos mediante flechas, asteriscos o numeraciones. Nuevamente, la preocupación por *el contenido y su comprensión* marcan la actividad en el aula, centrada en las *explicaciones del docente*. El proceso de enseñanza (no podemos olvidar que los alumnos disponen del material), lo inicia el profesor abriendo sus propios apuntes y leyéndolos para sí en silencio, este hecho muestra el inicio de la clase. Una vez conseguido, puede preguntar a algún alumno por lo explicado en la clase anterior, escribir un esquema, poner el título del tema en la pizarra o, directamente, explicar lo que toca ese día. La clase discurría con continuas preguntas por parte del profesor a los alumnos para indagar sobre el contenido o atraer la atención, pero no eran sencillas pues estimaba pertinente el dominio de la información por lo que no se conformaba con respuestas básicas, sino que las quería bien elaboradas y quería que los discentes participasen en clase y se generara debate, algo que no siempre conseguía por cierta seriedad que transmitía. Las dudas las atendía siempre e intentaba explicarlas desde otras perspectivas, pero no se generaban muchas debido a lo anteriormente expuesto. Un trabajo importante de los alumnos era la realización de todos los temas y los comentarios de texto, de acuerdo con las normas PAU, documentos que han permitido apreciar la estrecha relación entre los subrayados y dichos trabajos. En clase también se realizaban algunas actividades, poner algunos ejemplos, realizar comparaciones o citar las crisis económicas del presente y del pasado, pero “3029. (...) *le gustaba aprovechar cada minuto de la clase, ya que tenía que impartir un gran temario en muy poco tiempo*”.

El profesor del *cuarto escenario*, estima pertinente la creación de una **WIKISPACE** para el acceso a todos los contenidos de la asignatura, que estructura

en torno a: los **apuntes** propios (esquemas muy pormenorizados de la información que abarcan desde los inicios de la Historia de España hasta el final del siglo XVIII) y los resúmenes interpretados por él del manual Vicens-Vives (siglos XIX-XXI). Sigue una orientación similar de la historia a la que proporciona el currículo (que lo impartió en su integridad y en profundidad) y las PAU. El docente parte de que los alumnos son adultos y deben saber lo que hacen, además de que todos los materiales están en la WIKISPACE: esquemas, PowerPoint, documentos, apuntes, etc. Al disponer de toda la información su preocupación son las *explicaciones del contenido* (largas según la alumna), para *facilitar su comprensión*, siendo función de los alumnos exponer las dudas que se tengan (siempre atendidas pero no eran muy habituales), la elaboración de sus esquemas, las introducciones y las conclusiones de cada tema. Se dispone de un aula especial dedicada a esta asignatura y bien dotada de material y medios electrónicos. Los apuntes, notas y subrayados tomados por la alumna, no se pueden apreciar pues, por una parte, el docente siempre decía que estaba todo en la WIKISPACE y, por otra, todo el material (manual, apuntes y comentarios de texto), se los proporcionó una compañera del curso anterior. Así pues, las huellas dejadas están en los apuntes de los temas que ella elaboró, siguiendo prácticamente el esquema del docente o los resúmenes del manual realizados por el profesor, dos ejemplos son los proporcionados por las figuras 130 y 142. En clase les llevaba libros de la época que estudiaban, periódicos, otros textos, vídeos, himnos, contaba anécdotas, leyendas, etc., todo para ampliar sus conocimientos. El docente también proporciona: noticias, recortes de periódicos, vídeos y links que la alumna interpreta como destinados a la completar la cultura en la materia. No hay alusiones a la falta de tiempo pues: *“3066. Mi profesor dio absolutamente todo el programa, ya que como nos dijo en numerosas ocasiones “no quiero pillarme los dedos por si viene un inspector; desde el homo sapiens hasta España en la Unión Europea, pero eso sí, marcando una considerable diferencia entre lo que él consideraba más importante y lo que no”.*

La profesora del *quinto escenario* tiene un marco completamente diferente de los anteriores, pues el **departamento** decidió elaborar su **propio manual**, en el que incluía también los comentarios de texto sugeridos por las PAU, constituyéndose en el único material utilizado. La especificidad de estos materiales no impide las amplias modificaciones que la docente realiza con el subrayado de la información, con las ampliaciones y sobre todo con los esquemas que lleva a cabo la alumna dentro del manual, dos ejemplos son los proporcionados por las figuras 159 y 162. Estas evidencias de selección y modificación del contenido (podían ser equivalentes a sus apuntes), muestran, por un lado, la personalización que realiza la docente (a pesar de ser un material del departamento en el que ella colaboró) y, por otra, recuerda la situación del escenario segundo, incluyendo toda la información en el manual. La gestión de clase tiene el problema de la existencia de un grupo de alumnos sin interés en la asignatura, lo que lleva a utilizar distintas estrategias para conseguir el clima

adecuado y, por parte de la alumna, constituir un grupo interesado que se sentaba cerca de la docente. Nuevamente es el interés por la *comprensión del contenido* lo que ocupa el centro de la actividad de enseñanza, así iniciaba la clase recordando lo expuesto el día anterior y, con el material delante, *explicaba* con sus palabras y de memoria (como señala la alumna) el texto del manual, anotando las precisiones que se hacían y atendiendo las dudas en cualquier momento y, si se perdían los alumnos, volvía a explicarlo de otra manera más breve y clara si hacía falta poniendo incluso ejemplos en la pizarra. Cuando se trataba del comentario de texto partiendo de la pregunta a los alumnos de lo que podría ponerse en ese apartado y se iniciaba un debate y corregía para tener la certeza de abordarlo con la información correcta. No se encuentran alusiones a otras actividades o recursos utilizados, solamente a algún vídeo o trozo de película, pues entre el control de la clase y que no era partidaria de bromas o comentarios: *“3064. El tiempo (muy importante para ella), lo tenía muy en cuenta y daba hasta el último minuto materia, por eso requería siempre puntualidad y lo recalcaba”*.

La profesora del *sexto escenario* estima necesario la creación de un **Blog** donde depositar los **materiales de la asignatura elaborados por ella** y los comentarios de texto sugeridos por la coordinación PAU. La estructura de dichos materiales es la habitual en selectividad, cada tema organizado en torno a: introducción, desarrollo y conclusiones. Hay una conciencia clara de la imposibilidad de abordar todo el temario, aceptándose prestar mayor interés a la selección que se propone desde la coordinación, pero sin olvidar el resto del temario. Los materiales elaborados por la docente, no impiden un subrayado lineal selectivo, pequeños cambios y algunos esquemas que la alumna lleva a cabo. La *comprensión del contenido*, objetivo prioritario de la docente, lo realizaba preguntando a un alumno por lo realizado el día anterior, y a continuación los discentes leían para sí y uno de ellos leía en voz alta el nuevo contenido. La nueva información, localizada en los apuntes, era *explicada por la docente* y preguntaba por las dudas que tenían, aclarándolas con hechos cotidianos que les sonaran, o conocieran bien, o simplemente intentaba explicarlo de otra manera más clara. El trabajo de los alumnos consistía en elaborar los temas a partir de los apuntes, con una influencia total de lo facilitado por la profesora y explicado en clase, dos ejemplos son los proporcionados por las figuras 191 y 201, y la elaboración de los comentarios de texto. Por otra parte, fundamentalmente se trabajaron los temas y comentarios de texto de la opción “A”, por diversas razones de tiempo y de cambio de docente. En el desarrollo de las clases habían alusiones a la actualidad, a poner algunos vídeos, a mostrar imágenes relacionadas con el tema y poco más pues: *“3040. (...) repetía varias veces el poco tiempo del que disponíamos y que no daba tiempo a dar el temario”, tal vez una preocupación excesiva pues como también comentaba la alumna “(...) el tiempo que tardaba en decir que no había tiempo, le daba tiempo a ella a repasar la última clase”*.

ALGUNOS TEJIDOS ELABORADOS: LOS TEMAS Y LOS COMENTARIOS DE TEXTO

Los trabajos llevados a cabo por las alumnas, elaborando los temas y los comentarios de texto, constituyen las evidencias de los procesos y resultados seguidos en la enseñanza. Las limitaciones de cualquier trabajo llevan a seleccionar una información y, lamentablemente, no profundizar en otra. El análisis y la interpretación nada más que de los trabajos realizados en estos seis escenarios, desbordarían nuestras previsiones, y ello sin incluir todos los que se poseen de ésta y de las siguientes bases de datos recogidas. Vamos a presentar e interpretar la vinculación entre los trabajos realizados por las alumnas y los manuales y los apuntes de los profesores, dejando para otros estudios la profundización sobre este tema.

Cabe señalar, en primer lugar, que no estamos refiriéndonos a los exámenes realizados, sino a la concreción de los procesos de enseñanza en unos determinados productos que, sin ninguna duda, fueron la base de los dos tipos de pruebas que realizaron estos alumnos: las de la asignatura y las de las PAU. Se menciona muy frecuentemente la necesidad de conocer los procesos seguidos, no solamente los resultados alcanzados en las evaluaciones, estos documentos pertenecen a esa categoría poco conocida.

El objetivo principal del estudio de estos documentos de trabajo (temas y comentarios de texto), ha sido buscar la vinculación que tienen con las huellas encontradas en los manuales y materiales realizados por el profesorado. Sin estos documentos, y las valoraciones llevadas a cabo por las alumnas, hubiese sido imposible su estudio. Así pues, se han seleccionado temas elaborados exclusivamente con el manual, con los apuntes o con ambos. En el caso de los comentarios de texto, el trabajo ha sido la constatación entre las notas dejadas en los protocolos de documentos entregados por la coordinación de las PAU y la elaboración del documento por parte de la alumna, tres páginas con: introducción, análisis, contextualización y conclusiones. Más concretamente se han trabajado:

El manual o los materiales del profesor como únicos referentes. Corresponden con los trabajos de los temas: El Sexenio Democrático (escenario 1, manual), El proceso de romanización (escenario 3, manual), La Guerra Civil. La zona Republicana: la revolución contenida (escenario 4, manual), Los Reyes Católicos y los Austrias. Carlos I (escenario 3, materiales del profesor: WIKISPACES) y La Hispania romana (escenario 6, materiales de la profesora: Blog).

Manual y apuntes. Corresponden con los temas: La monarquía de la Restauración (escenario 3, manual y apuntes), Las Bases de la Restauración (escenario 2 manual y apuntes) y Las Regencias de la España Isabelina (escenario 1, solamente está el resumen correspondiente al manual).

Comentarios de texto. El manifiesto de Sandhurst (escenario 3, manual y apuntes), El manifiesto de Sandhurst (escenario 5, materiales del departamento) y El Convenio de Vergara (escenario 6, blog).

Las relaciones que hay entre la elaboración de los temas, por parte de las alumnas, y las huellas en ellos registradas, indican una estrecha vinculación y dependencia. Dicha conexión prueba que los procesos de enseñanza, sin entrar en valoraciones, se han trasladado a dichos documentos. Por otra parte, la relación es casi total cuando el profesorado les facilita un resumen (apuntes externos o materiales, llegando incluso a trasladar lo que es un esquema muy pormenorizado, a un texto narrativo (escenario 4) y menor. Pero muy alta, cuando no existe ese resumen, ya que el alumno elabora el tema a partir de los subrayados, destacados o ampliaciones que tienen como marco los manuales. La redacción por parte de las alumnas es poco original, extraída literalmente del texto subrayado o destacado en los manuales o materiales, siendo algo más personal cuando se trata de los manuales.

Por otra parte, existen colecciones de temas ya elaborados: de cursos anteriores de su centro, de otros centros o de Internet, que circulan entre el alumnado, tenemos los suficientes documentos y declaraciones en nuestra bases de datos para su posterior estudio. Dicha existencia influye, pero sigue siendo el trabajo de clase la guía de los temas que cada alumna realiza. Este hecho es una evidencia de los esfuerzos realizados por el profesorado y alumnado en las aulas y abre esperanzas de cambio, si dichas prácticas también evolucionan. Referido al contenido sigue el que el manual o los materiales del profesor redacta, habiendo muy pocas modificaciones entre unos y otros, pues mantienen la misma corriente historiográfica del currículo o PAU. Esas pequeñas diferencias, son un buen indicador de que si hay cambio en la orientación historiográfica del profesor, éste se trasladaría a la práctica. Otra cosa sería el grado de apropiación que pueda hacer el alumnado y los procesos de rutina que pudiera generar.

Los comentarios de texto tienen otro tratamiento, pues las ejemplificaciones de los manuales no corresponden con las de la coordinación PAU. Cabe señalar que solamente una profesora incluía también la redacción de los comentarios de texto entre sus materiales, pero aún en ese escenario, el subrayado, el destacado o las ampliaciones realizadas en el documento facilitado por la docente, incluyen cambios en el trabajo realizado por la alumna. Todos los escenarios parten de una selección de los 30 documentos facilitados por la coordinación (previamente conocida por el profesorado), que es facilitada al alumnado. Es sobre el protocolo del comentario de texto donde se trabajan en clase (algunas con pequeños debates, como puede recordarse en el escenario 5), las notas tomadas son el referente para el desarrollo, por parte de las alumnas cuando realizan su redacción. Las huellas dejadas por las alumnas en los protocolos de los comentarios de texto, contienen información sensiblemente diferente de uno a otro (pero vinculada a los temas trabajados del currículo o las PAU) y redacciones más diferenciadas entre ellos (como pueden apreciarse en el Manifiesto de Sandhurst: escenario 3 -figuras 125-127- y escenario 5 -figuras 169

y 170). Estos trabajos, sobre todo por la estructura que tienen (introducción, análisis, contextualización y conclusiones), presentan más posibilidades de tener referentes y redacciones distintas que en el caso de los temas, aunque mantienen una cierta uniformidad entre ellos. Igualmente circulan colecciones de comentarios ya elaborados, no solamente los comerciales o de academias, sino otros de profesores realizados para sus clases.

TEJIENDO EL FUTURO ¿POR DÓNDE SEGUIR?

Alcanzar la comprensión de algunas dimensiones de un hecho, siempre desde la provisionalidad del momento, genera inmediatamente la revisión de aquellas limitaciones con las que se ha abordado, los indicios que no se han podido atender o las nuevas sugerencias que algunos de los resultados han presentado. Desde esa perspectiva de satisfacción e inquietud, se van a presentar algunas de las líneas sugeridoras de continuidad. Unas directamente relacionadas con la práctica (subrayado y utilización de Internet), otras con la propia investigación (otros aprendizajes y elaboración de temas y comentarios de texto) y otras vinculadas con la preservación de los documentos en la memoria educativa.

La mejora en el conocimiento de las técnicas de subrayado, destacado, ampliación y agenda. La organización de la información es fundamental para su comprensión y apropiación. La singularidad de todas esas evidencias y huellas dejadas en los materiales y las diferencias encontradas entre el alumnado, invitan a su estudio por parte de profesores y alumnos. Es un trabajo de concienciación que requiere pocos recursos y tiempo y que, unido a los esquemas-guiones de trabajo, pueden mejorar el proceso de enseñanza que se sigue y los resultados alcanzados. El estudio de la agenda personal puede ser un tema interesante a indagar.

La utilización de las nuevas tecnologías. El alumnado las maneja, para distintos fines entre las que se incluye la asignatura. En este trabajo se han estudiado dos ejemplos de creación de espacios para alojar la información. La enorme oferta que hace Internet contiene temas que han sido contruidos y están disponibles libremente. Así pues, partiendo de las posibilidades de tiempo e intereses que realmente tiene esta asignatura, realizar un tema como puede ser la “I República” o el reinado de “Amadeo de Saboya”, podría ofrecer una buena posibilidad para llevarlo a cabo a través de trabajo individual y grupal, utilizando los recursos de Internet. El problema que siempre tiene cualquier ejemplificación y experimentación, es el tiempo que necesita y que puede convertirse, al curso siguiente, en un tema más a copiar y memorizar.

Los escenarios estudiados han puesto de manifiesto alusiones que hacen las alumnas a situaciones de enseñanza en las que continuamente se hace referencia a *otros aprendizajes* tales como: emociones (un ensayo ya lo hemos realizado en el trabajo de 2016-17), relación con el presente, capacidades

alcanzadas, uso de los recursos socio-culturales (también se ha realizado un breve estudio con los profesores y alumnos del IDIES en el curso 2017-2018), el patrimonio, etc.; que no son evaluados y que contribuyen a la formación del alumnado. La importancia de estas informaciones son ya objeto de investigación y recogida de datos por parte de esta línea de trabajo, que se espera concretar en un periodo razonable de tiempo.

Los *temas y los comentarios de texto* y su elaboración. Ya se ha hecho mención a ellos en este mismo apartado y constituyen una propuesta a conocer, analizar e interpretar de la que se posee una amplia información. Es preciso abordar las similitudes y diferencias, las vinculaciones con los manuales o los materiales elaborados por los profesores, su continuidad en el tiempo y la visión que transmiten de la historia pues, como se vio, su relación con los procesos de enseñanza es directa y recoge lo realizado en ella.

La *preservación de la información para su conocimiento futuro*. La necesidad de conocer los cambios lleva a preservar la realidad presente (o recuperarla como se hace desde otros ámbitos de conocimiento), recogiendo las evidencias del momento en un número significativo de casos. La narración de los propios implicados, los documentos que son utilizados, el conocimiento de los espacios y tiempos donde ocurren, etc., son fuentes primarias que permiten su estudio actual y futuro, que se completaría con la recuperación de libros y apuntes de otros momentos del pasado.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, M.C. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 157-178.
- Alarcón, M.D. (2009). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Suficiencia Investigadora, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: an integrated approach*. New York: Wiley.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Area, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículo. En J.M. Sancho (coord.), *Para una tecnología educativa* (85-113). Barcelona: Horsori.
- Area, M. (2004). Medios didácticos. En Salvador, Rodríguez y Bolívar (Edit), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (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>
- Armbruster, B.B. (2000). Taking notes from lectures, en R. Flippo y D. Caverly (eds.), *Handbook of college reading research* (175-199). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barnett, J. (2003). Do Instructor-Provided Online Notes Facilitate Student Learning. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(2), 1-7.
- Barton, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-113. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>
- Beltran, J., Martínez, N., Souto, X., Franco, S., Hernández, J. (2003). Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. Comunicación presentada a *la X Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia 2003.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (Septiembre, 2017). Scientific thinking and the use of textbooks in the history classroom. Comunicación presentada a 14 th IARTEM Internacional Conference on Textbooks and Educational Media. Changing media-changing schools? Portugal: Lisboa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Oporto: Fundação Manuel Leã.
- 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.

- Braga García, T.M.F. (Septiembre, 2016). El Programa Nacional de Livros Didáticos en Brasil (PNLD): procesos de homogenización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local. Conferencia Regional para América Latina, IARTEM. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bramann, C. (Septiembre, 2017). History textbooks and the development of historical thinking Analytical insights from Austria. Comunicación presentada a 14 th IARTEM Internacional Conference on Textbooks and Educational Media. Changing media-changing schools? Portugal: Lisboa.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Carbone, Graciela María. (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 Volume 9 Number 2, 70-92.
- Carrera, F.X. y Coiduras, J.L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(2), 273–298. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/383>
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Revista 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.
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. The digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Recuperado de [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- 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.
- Choppin, A. (2008). Le manuelscolaire, une fausseévidencehistorique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. Traducido en 2016 como "El libro de texto escolar: una falsa evidencia histórica. Conferencia Regional para América Latina, IARTEM 2016. p. 456-505.
- Comisión Europea (2014). Comprender las políticas de la Unión Europea: Agenda Digital para Europa. Recuperado de http://europa.eu/pol/index_es.htm

- De la Orden, A. (1968). Libros de trabajo. Revista CEDODEP, 2., 329-334.
- Díaz, J.L. (2014). Memoria personal y memoria histórica. En Martínez, N. y Souto, X.M. (Ed.) *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Interpretación educativa de las memorias personales.* (p. 21-27). Valencia: NauLlibres
- Edith Romero, N. (2011). *Entre maestros y editores: sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y ciudad de Buenos aires* (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Argentina. Disponible en <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/614>
- Edith Romero, Nancy (2017). Culture change in classrooms through the use of educational materials. Comunicación presentada a 14 th IARTEM Internacional Conference on Textbooks and Educational Media. Changing media-changing schools? Portugal: Lisboa.
- EMMANUELLE. Creado en Francia en 1980 es desarrollado por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) puede verse más información en: <http://www.inrp.fr/emmainternational/webhttp://www.inrp.fr/emma/web/index.php>
- Escolano, A. (2006). El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. En Agustín Escolano (Dir.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento* (pp. 13-34). Valencia: Tirant los Blanch.
- Espino, S. (2012). La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Leida en noviembre de 2012 en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42729/2/SED_TESIS.pdf
- Eurydice (2011). Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017) El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: Fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- Fuchs, E., y Sammler, S. (2016). Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute. Alemania: ROCO Druck GmbH. Disponible en: http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks_between_innovation_and_tradition.pdf
- Gairín, J., Muñoz, J., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria universidad y la incorporación a la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44.

- García, M. (2015, 11 de marzo). *Historia de España 2º Bachillerato*. Extraído el 20 de junio de 2015 desde <https://magdalenagarcialopez.wordpress.com/>
- Gradinger, R. (2004). *Investigación en el Ártico*. Tomado de National Geographic enero, 2004. pp. 99, 102-103.
- Grendel, Marlene Terezinha. (2009). *De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares* (tese doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245
- Horsley, M. (Noviembre, 2007). Didáctica del uso de los libros de Texto: un análisis sociocultural. *Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, 405-428. Santiago de Chile.
- Horsley, M., y Lambert, D. (2001). The secret garden of classrooms and textbooks: Insights into research on the classroom use of textbooks. En D. Lambert, M. Horsley, K. Nettle y F. Pingel (Eds.), *The future of Textbooks? Sydney: University of Sydney*.
- IARTEM. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* es una comunidad de investigadores que tiene como propósito promover la investigación en el ámbito de los libros de texto y los medios didácticos. Puede verse más información en: <https://iartemblog.wordpress.com>
- IDIES es un proyecto educativo de iniciación a la investigación desarrollado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <http://www.idies-murcia.es>
- Instituto Georg-Eckert para la Investigación Internacional sobre los Libros de Texto*. Puede verse más información del Instituto Georg Eckert: Disponible en: <http://www.gei.de/en/the-institute.html>
- Jönsen, E.B. (1997). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics. Alemania: *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118
- Lavara, E. (1968). Utilización del libro por el alumno. *Revista CEDODEP*, 2., 339-342.
- MANES. El Centro de Investigación MANES tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX. Puede consultarse su trabajo en la dirección <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

- Martínez-Valcárcel, N. (2012). El uso de los manuales escolares de Historia en España. Análisis de los resultados desde la propuesta de Shulman. *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 48-58.
- Martínez-Valcárcel, N. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España en bachillerato. *Revista Historia da Educação*. Vol, 20, n 50, p. 69-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62453>
- 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. (investigador Principal) (2005). Proyecto de investigación "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)
- Martínez-Valcárcel, N. (investigador Principal) (2006). Proyecto de investigación "Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato", subvencionado por el MEC en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i. (SEJ2006-07485/EDUC).
- 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.
- Martínez-Valcárcel, N., (2004). Los movimientos de Renovación Pedagógica. En Salvador, Rodríguez y Bolívar (Edit). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Aljibe: Málaga, p. 317-325.
- 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*. Valencia: NauLlibres (p. 77-99).
- 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.
- Marzano, R.J. (1998). A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction. Investigación subvencionada por the Office of Educational Research and Improvement, Department of Education, under Contract Number RJ96006101 Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427087.pdf>
- Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. USA: Corwin Press
- Mejía Botero, W. (2016). *Bibliografía sobre libros de texto escolar impresos y libros de texto escolar digital*. Conferencia Regional para América Latina, IARTEM. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Mendoza Ramírez, M.G. (2017). El seminario de textos escolares y educación histórica en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca). En P. Latapí, J.C. Blázquez y S. Camargo (compiladores), *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 23-38). México: Universidad de Querétaro.
- Monereo, C., Barberà, E., Castelló, M. y Pérez, M. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A. Machado Libros, SA.
- Moreno, J.M. (1968). Renovación de Textos escolares. *Revista CEDODEP*, 2., 281-282.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En Plá, S. y Pagès, J. (coord.). 2014. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 155-192). México DF: Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5114197>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales, en Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona (pp. 17-41, vol. 1). Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696490>
- Pagès, J., Martínez, N. y Cachari, M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. 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*. Valencia: NauLlibres (p. 229-266)
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: Braunschweig.
- Portela, A., Martínez, N. y García, M. L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. 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*. Valencia: NauLlibres (p. 101-127)
- Pozo, J.I. (1999). *Aprendizes y maestros*. Madrid: alianza Editorial.
- Prendes, M.P.; Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Reints, A. y Wilkens, H. (2009). Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process, en M. HORSLEY, S. V. KNUDSEN y J. RODRÍGUEZ (eds.), *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media* (pp. 215-224). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Rodríguez, J. (2004). Los materiales curriculares. En Salvador, Rodríguez y Bolívar (Edit). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 215-224). Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, J. (2007). La investigación sobre los libros de texto y materiales curriculares. *En primer seminario internacional de textos escolares* (pp. 185-191). Santiago de Chile.
- Rodríguez, J. (2011). Production and adaption of materials for teachers and students: understanding socio-cultural diversity in marginalised and disadvantaged contexts. *Iartem e-Journal*, 3(1), 98-124.
- Rodríguez, J. (2016) IARTEM y los estudios sobre el texto escolar y los medios en educación. Conferencia de apertura. Conferencia Regional para América Latina, IARTEM. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Dordrecht: Springer.
- 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. (1992): Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. In: Internationale Schulbuchforschung, 14, 237-250.
- 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.
- Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau
- Saint-Exupéry, M. (1970). *El Principito*. México: Fernández Editores S.A.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico... pero ellos ¿aprenden?*. México: Ediciones Mensajero.
- Sáiz, J. y Valls, R. (2013), Libros de texto de historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles. En Barca, I. Prats, J., López Facal, R: (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. 372-382), Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Sánchez, E. y García, H. (2014). Comprensión de textos, conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Revista Aula*, 20, 83-103.
- Sikorova, Z. (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-Journal*, 4(2), 1-22.
- Smyth, J. y McInerney, P. (2012). *From silent witnesses to active agents: student voice in re-engaging with learning*. New York: Peter Lang.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- 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.
- Tomlimson, P. (1984). *Psicología educativa*. Madrid: Pirámide.
- Travé, G., Pozuelos, F.J., Cañal, P. y de las Heras, M.A. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-20.
- Trillo, F. (2008). El reto de las titulaciones de educación. Otra crónica a 7 de marzo del 2008. *Educación XXI*, 11, 19-41. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/308/264>
- UNESCO (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- Valero, M.C. (2011). Técnicas de estudio. *Revista de Clases historia*, 1-15. Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/revista/2011/articulos/valero-tecnicas-estudio.pdf>
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED Ediciones.
- Vázquez, M. (2010, julio 14). Del instituto a la universidad. *Eroski Consumer*. Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2010/07/14/194330.php>
- Wilson, S.M. (2001). Research on History Teaching. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice may.

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

ÍNDICE DE FIGURAS

MARCO TEÓRICO

Figura 1	Le cors magistral: modalités et usage (S. XVI).....	48
Figura 2	Libro de texto Edelvives (p.25).....	48
Figura 3	Temario facilitado por la Coordinación de las PAU de la CARM.....	52
Figura 4	Modelo de comentario de texto desarrollado por la profesora.....	54
Figura 5	Modelo Marzano-Kendall.....	60
Figura 6	Capacidades y memoria.....	61

ESCENARIO 1

Figura 7	El manual Bruño. Portada y página 73.....	79
Figura 8	El aula de la participante 3027.....	80
Figura 9	Imagen del programa de las PAU (1).....	81
Figura 10	Imagen del programa de las PAU (2).....	82
Figura 11	Imágenes del tema y la metodología del manual Bruño.....	86
Figura 12	Evidencias del instrumento de información.....	92
Figura 13	Evidencias de dos colores diferentes en el texto del autor.....	92
Figura 14	Evidencias del instrumento de información.....	93
Figura 15	Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones.....	93
Figura 16	Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones.....	93
Figura 17	Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones.....	93
Figura 18	Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones.....	94
Figura 19	Evidencias del sentido del subrayado y de las rectificaciones.....	94
Figura 20	Evidencias de la huellas en la introducción al tema 4.....	95
Figura 21	Evidencias de la huellas dejada en la introducción al tema 9.....	96
Figura 22	Evidencias del estilo de subrayado de la alumna.....	97
Figura 23	Evidencias de la búsqueda de comprensión de términos.....	97
Figura 24	Evidencias de la realización del ejercicio.....	98
Figura 25	Evidencias del inicio de un nuevo tema.....	98
Figura 26	Evidencias de la concreción de los monarcas estudiados.....	98
Figura 27	Evidencias de la renumeración de apartados.....	99
Figura 28	Evidencias de la numeración de las características de los comuneros.....	99
Figura 29	Evidencias de la definición de proteccionismo arancelario.....	99
Figura 30	Evidencias de la importancia del texto con la selectividad.....	99
Figura 31	Evidencias la definición del término razia.....	100
Figura 32	Evidencias de la importancia de la puntuación de la PAU.....	100
Figura 33	Evidencias del estilo de subrayado.....	102
Figura 34	Evidencias del estilo de subrayado y pequeña ampliación.....	103
Figura 35	Evidencias del estilo de subrayado.....	104
Figura 36	Evidencias del estilo de subrayado.....	104
Figura 37	Evidencias de la importancia de las introducciones.....	105

ESCENARIO 2

Figura 38	Portada del manual EDELVIVES.....	110
-----------	-----------------------------------	-----

Figura 39	Portada de la libreta de apuntes.....	110
Figura 40	Imagen del programa de las PAU (1).....	112
Figura 41	Imagen de la metodología del programa del Profesor.....	115
Figura 42	Evidencias del instrumento de información.....	125
Figura 43	Evidencias del destacado de apartados.....	125
Figura 44	Evidencias del subrayado en el texto del autor.....	125
Figura 45	Evidencias del instrumento de información.....	125
Figura 46	Evidencias del instrumento de información.....	126
Figura 47	Evidencias de la relación de información.....	126
Figura 48	Evidencias de la ampliación de la información.....	126
Figura 49	Evidencias de la ampliación de la información.....	127
Figura 50	Subrayado de realce.....	128
Figura 51	Subrayado de realce.....	128
Figura 52	Subrayado de realce.....	128
Figura 53	Subrayado lineal.....	129
Figura 54	Ampliación breve del contenido.....	131
Figura 55	Ampliación del contenido a términos o conceptos.....	131
Figura 56	Resumen de hechos.....	132
Figura 57	Valoración de la situación de los republicanos durante la Restauración.....	132
Figura 58	Problemas de la Segunda República durante el gobierno de centro.....	132
Figura 59	Aclaraciones del contenido ampliándolo.....	133
Figura 60	Aclaraciones del contenido incrementándolo.....	134
Figura 61	Esquema que completa la información cambios sociales en la II República....	135
Figura 62	Oposición a Primo de Rivera.....	135
Figura 63	Síntesis de las conclusiones del Desarrollismo (1959-1973).....	135
Figura 64	Modificaciones en la estructura.....	136
Figura 65	Modificaciones en la estructura.....	136
Figura 66	Modificaciones en la estructura.....	137
Figura 67	Huella en gráficos.....	137
Figura 68	Evidencias dejadas en las tablas.....	138
Figura 69	Agenda. Referencia al lugar de la información.....	139
Figura 70	Agenda. Referencia al lugar de la información.....	139
Figura 71	Agenda. Referencia al lugar de la información.....	139
Figura 72	Agenda. Referencia al lugar de la información.....	139
Figura 73	Apuntes tomados por la alumna directamente en clase.....	141
Figura 74	Imágenes del material de la alumna (p. 1) y del libro (p. 203).....	142
Figura 75	Imágenes del material de la alumna: introducción.....	143
Figura 76	Imágenes del material de la alumna: introducción.....	143
Figura 77	El pensamiento político de Cánovas.....	144
Figura 78	Dinámica del Sistema.....	145
Figura 79	La constitución de 1876.....	146
Figura 80	Los partidos políticos y sus líderes.....	147
Figura 81	Los partidos políticos y sus líderes.....	147

Figura 82	Los partidos dinásticos y sus líderes.....	148
Figura 83	Los partidos y sus líderes.....	148
Figura 84	Falseamiento electoral.....	149
Figura 85	Falseamiento electoral.....	149
Figura 86	El papel del ejército.....	150
Figura 87	Etapas del sistema.....	151
Figura 88	Conclusión. Imágenes de los apuntes.....	152

ESCENARIO 3

Figura 89	El libro Santillana.....	156
Figura 90	Los apuntes del profesor.....	156
Figura 91	Síntesis de un tema.....	157
Figura 92	El Comentario de Texto.....	157
Figura 93	Imagen del aula.....	159
Figura 94	Imagen del programa de las PAU.....	160
Figura 95	Los apuntes proporcionados por el docente.....	165
Figura 96	Evidencias del instrumento de información.....	171
Figura 97	Evidencias del instrumento de información.....	171
Figura 98	Evidencias del instrumento de información.....	171
Figura 99	Evidencias del instrumento de información.....	171
Figura 100	Evidencias del instrumento de información.....	171
Figura 101	Evidencias del instrumento de información.....	171
Figura 102	Evidencias del instrumento de información.....	172
Figura 103	Evidencias del instrumento de información.....	172
Figura 104	Página muy trabajada.....	172
Figura 105	Evidencias del instrumento de información.....	173
Figura 106	Evidencias del instrumento de información.....	173
Figura 107	Página muy trabajada.....	174
Figura 108	Evidencias del instrumento de información.....	175
Figura 109	Página muy trabajada.....	175
Figura 110	Evidencias del instrumento de información.....	175
Figura 111	Evidencias del instrumento de información.....	176
Figura 112	Evidencias del instrumento de información.....	176
Figura 113	Página muy trabajada.....	176
Figura 114	Resumen del tema “Proceso de romanización”	178
Figura 115	Evidencias del instrumento de información.....	180
Figura 116	Evidencias del instrumento de información.....	181
Figura 117	Construcción y consolidación del estado liberal.....	183
Figura 118	La Restauración y el sistema Canovista.....	183
Figura 119	La Restauración y el Sistema Canovista.....	184
Figura 120	La Restauración y el Sistema Canovista.....	184
Figura 121	La Constitución de 1876.....	185
Figura 122	Sistema Canovista.....	186
Figura 123	El caciquismo.	187

Figura 124	Conclusión.....	187
Figura 125	Protocolo del comentario de texto.....	188
Figura 126	Análisis de la tipología del comentario de texto.....	189
Figura 127	Análisis del texto.....	190
Figura 128	Análisis del contexto.....	191
Figura 129	Conclusiones.....	191

ESCENARIO 4

Figura 130	La Wikispaces del profesor.....	195
Figura 131	Los distintos medios utilizados: Tems y Power-Point.....	195
Figura 132	El aula.....	196
Figura 133	Imagen del programa.....	197
Figura 134	Evidencias del trabajo de los temas de la alumna.....	208
Figura 135	Evidencias del trabajo de los temas de la alumna.....	208
Figura 136	Evidencias de la realización de esquemas para el estudio a lápiz.....	208
Figura 137	Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida.....	209
Figura 138	Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida.....	210
Figura 139	Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida.....	210
Figura 140	Presentación del tema: La zona Republicana: la revolución contenida.....	211
Figura 141	Esquema realizado por la alumna para el tema de la Zona Republicana.....	212
Figura 142	Tema de la alumna.....	213
Figura 143	Tema del profesor.....	213
Figura 144	Presentación del tema: Carlos I.....	214
Figura 145	Esquema realizado por la alumna para el tema de Calos I.....	215
Figura 146	Tema de la alumna.	216
Figura 147	Tema del profesor.....	216

ESCENARIO 5

Figura 148	Los materiales del departamento.	220
Figura 149	Los Comentarios de texto.	220
Figura 150	Imagen del programa.	222
Figura 151	Evidencias del instrumento de información.	230
Figura 152	Evidencias del instrumento de información.	230
Figura 153	Evidencias que ponen de manifiesto construir frases más cortas.....	231
Figura 154	Evidencias de la aclaración de lo que se trata.	231
Figura 155	Evidencias de la realización del ejercicio.	231
Figura 156	Evidencias de la realización del ejercicio.	231
Figura 157	Evidencias de ampliaciones llevadas a cabo.	232
Figura 158	Evidencias de ampliaciones llevadas a cabo.	232
Figura 159	Evidencias esquemas referenciales del contenido.....	232
Figura 160	Evidencias de esquemas vinculados con el contenido.	233
Figura 161	Esquemas de contenido de estudio.....	233
Figura 162	Evidencias de esquemas de contenido de estudio.	234
Figura 163	Evidencias de ese tema NO ENTRA.....	234

Figura 164	Evidencias de es suficiente una lectura.	235
Figura 165	Evidencias de que no se le debe dedicar mucho tiempo.....	235
Figura 166	Evidencias de la importancia del aparatado.	235
Figura 167	Evidencias de lo que entra en la evaluación.	235
Figura 168	Evidencias de lo que tiene que trabajar.....	235
Figura 169	El manifiesto de Sandhusrt.	237
Figura 170	El manifiesto de Sandhusrt.....	238

ESCENARIO 6

Figura 171	Los materiales de la profesora.	242
Figura 172	El blog.	242
Figura 173	Imagen del programa.....	244
Figura 174	Evidencias del subrayado lineal.	252
Figura 175	Evidencias del subrayado lineal y destacado.....	252
Figura 176	Evidencias del subrayado lineal y destacado.	253
Figura 177	Evidencias del subrayado lineal y destacado.	253
Figura 178	Evidencias de ampliaciones: los Trastámara.	253
Figura 179	Evidencias de ampliaciones: Ubicación de la Sierra el Maestrazgo.....	253
Figura 180	Evidencias de ampliaciones: Reino de Asturias.	253
Figura 181	Corona de Aragón: unión de Petronila y Ramón.	254
Figura 182	Reinos de la Península Ibérica.	254
Figura 183	Comentario de texto de la renuncia al trono de Amadeo de Saboya.....	254
Figura 184	Evidencias del esquema en los materiales realizados por la alumna.....	254
Figura 185	Esquema amplio del reinado de Isabel II.	255
Figura 186	Importancia de los contenidos del mapa.	255
Figura 187	Evidencias de la tarea a realizar: resumir.	255
Figura 188	Realizar los comentarios de texto de la selección presentada del siglo XIX.....	256
Figura 189	Evidencia que indica la necesidad de aclarar.	256
Figura 190	Material de la profesora.	257
Figura 191	Material impreso de la alumna.	257
Figura 192	Material a mano de la alumna.	258
Figura 193	Material de la profesora.	258
Figura 194	Material a mano de la alumna.	258
Figura 195	Material a mano de la alumna.	259
Figura 196	Material del blog.	259
Figura 197	Material del blog.	259
Figura 198	Material de la profesora.....	259
Figura 199	Material de la profesora.....	260
Figura 200	Material a mano de la alumna.....	260
Figura 201	Resumen del tema: 1. Proceso de romanización.	261
Figura 202	Comentario de texto: Convenio de Vergara.....	262
Figura 203	Material a mano de la alumna.....	262
Figura 204	Material facilitado por la profesora: clasificación del texto.....	263
Figura 205	Material facilitado por la profesora: análisis del texto.....	263

Figura 206	Resumen a mano de la alumna.....	263
Figura 207	Material facilitado por la profesora: conclusiones.....	264
Figura 208	Material a mano de la alumna.....	264

ÍNDICE DE TABLAS

MARCO TEÓRICO

Tabla 1	Niveles de comprensión de los textos.....	57
Tabla 2	Enfoques y dimensiones de la Historia.....	63

ESCENARIO 1

Tabla 3	Valoración de los distintos recursos utilizados en Historia de España.....	84
Tabla 4	Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Bruño.....	85
Tabla 5	Páginas dedicadas a cada tema del manual de Bruño.....	87
Tabla 6	Número de páginas y tipo de subrayado en el manual de Bruño.....	90
Tabla 7	Valoración de la alumna del uso del libro en el aula y en casa.....	91
Tabla 8	Referencia de los contenidos del tema: 11. El Sexenio revolucionario.....	101

ESCENARIO 2

Tabla 9	Valoración de los recursos utilizados del manual Historia de España.....	116
Tabla 10	Páginas dedicadas a cada apartado del manual "Edelvives".....	117
Tabla 11	Páginas dedicadas a cada tema del manual "Edelvives".....	117
Tabla 12	Valoración que realiza la alumna del uso del libro.....	123

ESCENARIO 3

Tabla 13	Valoración del uso del material (apuntes).....	124
Tabla 14	Valoración de los distintos recursos utilizados.....	161
Tabla 15	Páginas dedicadas a cada apartado del manual de Santillana.....	162
Tabla 16	Páginas dedicadas a cada tema del manual de Santillana.....	163
Tabla 17	Número de recursos del manual de Santillana.....	163
Tabla 18	Número de páginas y tipo de subrayado en el manual.....	168
Tabla 19	Valoración realizada por la alumna del uso del libro.....	169
Tabla 20	Valoración realizada por la alumna del uso de los apuntes.....	170
Tabla 21	Referencia de los contenidos del tema La monarquía de la Restauración...	179

ESCENARIO 4

Tabla 22	Valoración de los recursos utilizados en Historia de España.....	199
Tabla 23	Valoración de la alumna del uso del libro.	205
Tabla 24	Valoración de la alumna del uso los materiales.	206
Tabla 25	Valoración de la alumna del uso de Internet.	207

ESCENARIO 5

Tabla 26	Valoración de los distintos recursos utilizados.	225
Tabla 27	Páginas dedicadas a cada tema del manual.....	226
Tabla 28	Valoración realizada por la alumna del uso del libro.....	229

ESCENARIO 6

Tabla 29	Valoración de los recursos utilizados.	247
Tabla 30	Valoración realizada por la alumna del uso los materiales.....	251

ÍNDICE DE GRÁFICAS

MARCO TEORICO

Gráfica 1	Comparativa de actividad desarrollada en el aula de Historia.....	67
-----------	---	----

ESCENARIO 1

Gráfica 2	Recursos presentes en las distintas páginas del manual Bruño.....	87
Gráfica 3	Utilización de los recursos del manual de Bruño.	88

ESCENARIO 2

Gráfica 4	Huellas presentes en las páginas del manual de Bruño por temas.....	89
Gráfica 5	Recursos presentes en las distintas páginas del manual Edelvives.....	118
Gráfica 6	Utilización de los recursos del manual Edelvives.	120
Gráfica 7	Huellas presentes en el manual Edelvives.....	121
Gráfica 8	Huellas dejadas en las ampliaciones del manual Edelvives.....	130

ESCENARIO 3

Gráfica 9	Recursos presentes en el manual de Santillana.	164
Gráfica 10	Utilización de los recursos del manual de Santillana.....	166
Gráfica 11	Huellas presentes en el manual de Santillana.	167

ESCENARIO 4

Gráfica 12	Recursos de los temas del profesor.	201
Gráfica 13	PowerPoint del profesor.	202

ESCENARIO 5

Gráfica 14	Uso del manual.	227
Gráfica 15	Huellas presentes en las páginas del material del departamento.....	228

ESCENARIO 6

Gráfica 16	Recursos: los materiales de la profesora.	247
Gráfica 17	Uso de los materiales por temas.	250
