

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE ESPAÑA DE COU Y BACHILLERATO: LA MIRADA DE PROFESORES Y ALUMNOS¹.

Nicolás Martínez Valcárcel
Universidad de Murcia

«Si nos preocupan los cambios,
alguien debe recoger este material
ahora» Russ Hopcroft (ecólogo
marino) tomado de National
Geographic enero 2004, pp. 102-103
(Investigación en el Ártico)

Desde hace algo más de una década los estudios sobre la enseñanza de la Historia de España² en Bachillerato ha sido una de las líneas de investigación que han ocupado mi quehacer investigador. Durante ese tiempo se han generado cinco bases de datos sobre la enseñanza de esta materia. En esta comunicación pretendo dar cuenta de dichas bases de datos, señalar algunos logros más relevantes y mostrar las líneas de futuro a seguir.

1. RAZONES PARA UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Mi relación con el ámbito de la enseñanza de la Historia se inicia en 1.974 con la docencia en los primeros niveles de la EGB (Enseñanza General Básica) del Área de «Ciencias Sociales»; un periodo que termina en 1.987 y que supone la realización de la Tesis de Licenciatura defendida en 1985 titulada «*La Geografía y las Ciencias Sociales en el marco de la LGE de 1.970*», sin duda, una reflexión sobre esos años de actividad en las aulas. Tras un tiempo de trabajo en la renovación de la enseñanza a través de los entonces recientemente creados CEP (Centros de Profesores), en los que llevé la formación a través de los Grupos de Trabajo (que nuevamente supuso la reflexión sobre esa actividad profesional con la Tesis defendida en 1.993 titulada «*Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*»), se inició la docencia en la universidad en 1.988 y más concretamente en la asignatura de Didáctica General de la Licenciatura de Pedagogía. Es a partir de 1.996, con el inicio la docencia en primero, cuando la parte práctica de Didáctica General va a tener un marcado sentido orientado hacia la asignatura de Historia de España de Bachillerato. Las razones tienen que ver, por una parte, con la necesidad de dar unidad de discurso a la Didáctica General basándose en las experiencias que mis discentes habían tenido hacía unos pocos meses, cuando cursaban Historia de España en Bachillerato (LGE o de la LOGSE). Por otra parte enlazaban con mi tradición como docente de los años 70 y 80 y, también, con una conciencia muy clara de la importancia y de la poca investigación habida en torno a esta materia. Por último cabe recordar que cada año a nivel nacional superan los contenidos de Bachillerato en torno a los 250.000 alumnos, estamos pues

¹ Comunicación presentada al III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo, 21-23 de noviembre de 2012, Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/30183>

² La línea de investigación sobre enseñanza de la Historia de España en Bachillerato y antiguo COU (en la que se inserta el estudio de los libros de texto), fue iniciada en el año 2001 por Nicolás Martínez Valcárcel, ha contado con 4 proyectos subvencionados (dos Séneca y dos I+D+i) en los que ha sido investigador principal el profesor citado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia y ha dado lugar a 2 Tesis Doctorales (otra más en curso que será defendida en el segundo cuatrimestre del año 2012), 5 Tesis de Licenciatura, 4 DEA y varios artículos publicados.

hablando de un tejido social muy amplio y que además, previsiblemente, en su gran mayoría cursará estudios superiores que le servirán de base para el ejercicio profesional en el futuro.

2. DE LA PRÁCTICA A LA INVESTIGACIÓN

La clase de Didáctica General en primero de Pedagogía suponía, para el alumnado, el contacto con el ámbito de «lo didáctico» al no tener ninguna experiencia de estos estudios en su paso por Bachillerato y, además, habían pedido esta titulación universitaria en 2ª, o más opciones, es decir, no era una carrera que la solicitasen por atractivo personal. En estas circunstancias, la necesidad de motivación y de partir de alguna experiencia desde la que articular la asignatura, me llevó en 1.996 a iniciar la práctica en la que cada alumno narraba, desde su recuerdo, siguiendo el trabajo de Smith (1991), «cómo» era una clase habitual de sus profesores de Historia” (asignatura que habían cursado apenas unos meses antes). Esta experiencia, aparentemente simple, desencadena un mundo de vivencias, una mirada hacia la etapa educativa ya terminada, un recuerdo del centro y de sus profesores con los que muchas veces seguían vinculados, mostrando una especial sensibilidad hacia esa etapa concluida. Por otra parte, proporcionaban una fecunda fuente de vivencias para comprender mejor la complejidad de Didáctica General, a la vez que una referencia a la forma en la que vivió esa experiencia -una mirada hacia el pasado que será construido y reconstruido desde el presente- y, por otra, a esa historia que cursaron en un sistema educativo determinado (LGE y LOGSE). Este marco me permitía utilizar los datos como eje de experiencia en el aula y al alumnado comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de Didáctica General. El trabajo con estos materiales, la posibilidad de entrar a las clases sin estar en ellas y alterarlas (los jardines secretos tantas veces referidos), las vivencias y riquezas de sus descripciones, me llevó a plantearlo desde 1.999 como un trabajo de investigación diacrónico, lo que conllevaba, por una parte, a la sistematización de los instrumentos de recogida de información «relatos de vida» y, por otra, a la lectura bibliográfica sobre lo que se estaba investigando. Igualmente era necesario que esa investigación abordara el estudio desde una perspectiva general «extensiva» (¿cómo era una clase habitual de Historia?) que permitiese, posteriormente, concretar en alguna dimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje «intensiva», dentro de esa visión global del proceso. Por último era preciso que recogiese un material desde las fuentes primarias, las declaraciones directas de los implicados, en este caso la voz del alumnado, con la finalidad de crear un documento abierto a las interpretaciones de otros investigadores y a recoger la realidad de diversos momentos históricos de la enseñanza de la Historia en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

3. LAS BASES DE DATOS RECOGIDAS

3.1. La primera base de datos 1993-2003: la voz del alumnado en momentos de cambio LGE-LOGSE.³ Una década de relatos de vida en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: recogida de información, digitalización y tratamiento estadístico.

La conciencia de crear un legado histórico me llevó, desde el primer momento, a recoger las voces de los implicados, elaborando una documentación que contenían los datos de identificación y las declaraciones realizadas por los alumnos, constituyendo lo que denominé «caso» que ejemplifico a continuación.

³ Proyecto de investigación aprobado por la Fundación Séneca «Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España Contemporánea». I.P Nicolás Martínez Valcárcel (PI-50/00694/FS/01)

| | | | | | | | |
|---|------------------|------------------------|------------|------|----------|-----|--------------|
| CASO | 124 | COU DE CIENCIAS | | | | | |
| ESTUDIA | PEDAGOGÍA | INSTITUTO | 141 | ZONA | 8 | AÑO | 95-96 |
| HISTORIA DE ESPAÑA 3º BACHILLERATO UNIFICADO POLIVALENTE | | | | | | | |

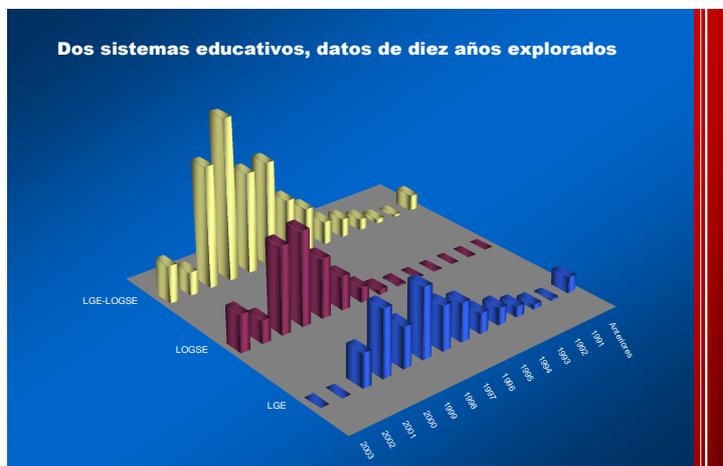
Descripción libre

- 124.01.- El profesor llegaba siempre puntual.
124.02.- Se sentaba encima de la mesa con el libro de texto.
124.03.- Preguntaba donde nos habíamos quedado el día anterior.
124.04.- Hacía una especie de esquema en la pizarra.
124.05.- Los alumnos abríamos el libro.
124.06.- Entonces empezaba a darse vueltas por la clase y a veces hacia algún comentario sobre algo que para el fuera importante comentar.
124.07.- El profesor volvía a apoyarse encima de la mesa.
124.08.- Empezaba a dictar textualmente lo que ponía el libro.
124.09.- Nosotros empezábamos a subrayar.
124.10.- El profesor solo quería que estudiáramos lo que el decía que subrayásemos.
124.11.- Si comías chicle, te mandaba a la cantina para que lo comprases a toda la clase.
124.12.- Entonces ibas a la cantina, comprabas y volvías con la bolsa llena de chicles.
124.13.- Algunos aprovechábamos para comer gusanitos.
124.14.- Toda la clase se reía y el alumno del chicle quedaba en ridículo.
124.15.- La clase se revolucionaba un poco porque era muy aburrida.
124.16.- Proseguía la clase subrayando el libro de historia.
124.17.- ¡Toda la hora subrayando!
124.18.- Algunos días ponía diapositivas.
124.19.- No nos enterábamos de nada pues estábamos más pendientes de la clase que del tema.
124.20.- Cuando terminaba el tema había actividades que teníamos que hacer.
124.21.- Teníamos que hacer un trabajo que hablara de todos los temas con noticias de periódico.
124.22.- Al final del curso se lo entregábamos (el trabajo).
124.24.- De eso dependía subir nota.
124.25.- Pero el trabajo no te aprobaba.
124.26.- El profesor era muy severo.
124.27.- En clase era súper estricto y severo. Muy serio.
124.28.- Nos fuimos de viaje de estudios y el profesor de historia también fue.
124.29.- En el viaje de estudios estaba irreconocible, no parecía el mismo.
124.30.- Súper marchoso, súper simpático.
124.31.- Al final del curso no aprobé.
124.32.- Estudie historia todo el verano.
124.33.- Al final aprobé en septiembre gracias a Dios

La recogida de la información se realizó en cuatro etapas que supusieron «1523 relatos de vida» sobre cómo eran habitualmente sus clases de Historia. Cada relato incluía las distintas descripciones que en su conjunto alcanzaron la cifra de 42.000, localizadas por zonas e institutos (todos los de la CARM). Igualmente también están identificados por el año en el que se realizaba ese curso, por los estudios que siguieron realizando (todas las titulaciones), por el tipo de Bachillerato que cursó y, posteriormente, por la categoría referencial en la que fue clasificada de acuerdo con la intencionalidad del autor y el referente, como se puede apreciar en la tabla siguiente tomando como ejemplo las declaraciones realizadas sobre los docentes:

| A.- APRECIACIONES REALIZADAS POR EL PROFESORADO Y ACTUACIONES DEL MISMO QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA MATERIA | |
|--|---|
| A1 | Apreciaciones del profesor referidas al estudio y cultura que tienen los alumnos: esfuerzo, responsabilidad, conocimientos y comportamiento. |
| A2 | Actitud y carácter del docente |
| A21 | Carácter del docente percibido por el alumnado |
| A211 | Actitud rigurosa |
| A212 | Actitud inseguro...reservado. |
| A213 | Actitud nerviosa |
| A214 | Actitud emotiva |
| A215 | Actitud ordenada |
| A216 | Actitud autoritaria |
| A217 | Actitud respetuosa, paciente y dialogante |
| A218 | Actitud alegre y buen humor |
| A219 | Actitud aburrida |
| A219 | Actitud variable |
| A22 | Actitud en su profesión |
| A221 | Implicada |
| A222 | No implicada |
| A23 | Actitud hacia su materia |
| A231 | No le gustaba |
| A232 | Si le gustaba |
| A24 | Actuaciones en los ámbitos personales de los alumnos |
| A3 | Apreciaciones hacia la figura del Tutor |
| A4 | Espacios de sanción de las actuaciones del alumno |
| A41 | Juicios hacia los alumnos realizados en el aula |
| A42 | Juicios hacia los alumnos no realizados en el aula |

También es un hecho valioso que además de que esas descripciones pueden consultarse tal y como fueron redactadas por sus autores y localizadas en el espacio y en el tiempo, llegando a disponer datos de los años 1980 (pocos pero significativos) y con profundidad al periodo 1993 a 2003. Como muestra la figura siguiente:



Igualmente, es interesante señalar que se cuenta con Institutos que recogen más de 50 casos y en su conjunto estas descripciones corresponden casi un 50% a un Sistema Educativo que ya no existe (LGE) y a otro 50% a la (LOGSE) que ha sido modificado. Igualmente indicar que se disponen de casi 300 casos más que están sin estudiar por falta de recursos. Otro hecho interesante es que cada alumno realizó una media de 27 descripciones, lo que indica un número suficiente de recuerdos en cada uno de los casos. Por último todo este material está informatizado en una base de datos Excel que permite el tratamiento, búsqueda y clasificación y reclasificación de los datos tal y como se hicieron o cómo se desee hacer:

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | | |
|----|------|------|------|------|------|-------|------------|------------|--------|-----------|-------|------------|-----------|-----------|---------|-------------|---|-------|
| 1 | Caso | cat1 | cat2 | cat3 | cat4 | cat5 | AñoExplora | SistemaEdu | Opcion | Bachuacon | estur | Titulacion | EstudUniv | Instituto | Zonales | AñoEstudios | po de histor | Frase |
| 2 | 1 | C | C2 | C21 | C211 | C2111 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.01- Muy monótona | |
| 3 | 1 | C | C2 | C21 | C211 | C2111 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.02- Aburrida | |
| 4 | 1 | N | N1 | N11 | N11 | N11 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.03- No había motivación a la hora de ir a clase | |
| 5 | 1 | N | N1 | N11 | N11 | N11 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.04- Ni tampoco a la hora de estudiar esa asignatura | |
| 6 | 1 | B | B1 | B16 | B16 | B16 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.05- Sólo copábamos sus apuntes, los cuales dictaba | |
| 7 | 1 | B | B2 | B21 | B211 | B211 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.05- Sólo copábamos sus apuntes, los cuales dictaba | |
| 8 | 1 | B | B2 | B21 | B212 | B212 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.05- Sólo copábamos sus apuntes, los cuales dictaba | |
| 9 | 1 | F | F2 | F21 | F21 | F21 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.06- Había un examen por evaluación escrita | |
| 10 | 1 | F | F2 | F22 | F22 | F22 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.07- Y un examen, por evaluación, oral | |
| 11 | 1 | B | B6 | B61 | B611 | B611 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.08- Además rara vez explicaba las dudas que surgían | |
| 12 | 1 | B | B1 | B12 | B122 | B1222 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.09- Siempre, antes de comenzar la clase, hablaba con el primero de la fila sobre el partido de fútbol | |
| 13 | 1 | G | G3 | G31 | G31 | G31 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.10- Siempre mandaba callar a los mismos | |
| 14 | 1 | A | A5 | A52 | A521 | A521 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.11- Incluso siempre llevaba la misma ropa | |
| 15 | 1 | B | B2 | B22 | B221 | B221 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.12- Y utilizaba las mismas expresiones para explicar | |
| 16 | 1 | B | B1 | B17 | B171 | B1711 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.13- También antes de comenzar la clase preguntaba a alguien donde se había quedado el día anterior | |
| 17 | 1 | F | F3 | F34 | F34 | F34 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.14- Incluso cuando decía las notas de los exámenes casi siempre era la misma para todos | |
| 18 | 1 | F | F6 | F63 | F63 | F63 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.14- Incluso cuando decía las notas de los exámenes casi siempre era la misma para todos | |
| 19 | 1 | B | B2 | B21 | B211 | B211 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.15- Cuando iba a empezar a dictar, siempre nos decía: "señores/as redacten" | |
| 20 | 1 | B | B1 | B14 | B141 | B1412 | 1 | 2 | 6 | 1 | 4 | 120 | 23 | 4 | 1998 | 1 | 1.16- Mandaba siempre a alguien borrar la pizarra o ir a por tizas | |
| 21 | 2 | A | A7 | A72 | A722 | A722 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.01- Solía llegar tarde a clase | |
| 22 | 2 | B | B1 | B11 | B114 | B1142 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.01- Solía llegar tarde a clase | |
| 23 | 2 | B | B1 | B15 | B151 | B1511 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.02- Miraba lo que tenía que explicar | |
| 24 | 2 | B | B2 | B26 | B261 | B2611 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.03- Se callaba de vez en cuando | |
| 25 | 2 | B | B1 | B19 | B191 | B1911 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.04- Comenzaba a explicar | |
| 26 | 2 | A | A5 | A51 | A512 | A512 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.05- Daba golpeitos en la mesa | |
| 27 | 2 | B | B4 | B41 | B412 | B412 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 120 | 250 | 1 | 1997 | 3 | 2.05- Se levantaba de la silla | |

3.2. La segunda base de datos 2002-2004: los protocolos de examen realizados por el alumnado⁴. Las declaraciones de los exámenes y la recogida de protocolos de los exámenes del curso 2002-2003, último sin competencias autonómicas en la CARM, y 2003-2004 primero de competencias y cambio de nominación de la asignatura Historia de España Contemporánea por Historia de España .

⁴ Esta dimensión constituyó la Tesis Doctoral de Elena Martínez Molina y la de Licenciatura de Elisa Navarro Medina

Las declaraciones realizadas por los alumnos, en la base anterior, sobre las evaluaciones suponen la perspectiva que ellos tienen sobre un documento: «el protocolo de examen» y una interpretación: «el juicio del profesor». Este nuevo reto, acceder a los protocolos de examen, fue el motor para recoger esos documentos en el último año de la primera base y el siguiente que coincidía con la asunción de competencias en evaluación por la CAMR y la ampliación del contenido de Historia a «España» y no solamente al periodo «Contemporáneo». La información a obtener, en septiembre-noviembre de 2003, se inició en tres institutos de la zona de Murcia con los que en dos teníamos relaciones con el profesorado fruto de otras investigaciones y en el tercero solicitamos entrevistarnos con el director del Departamento de Geografía e Historia. En todos los casos fue evidente la lógica reserva a proporcionar una información como la que buscábamos (los protocolos de los exámenes que los docentes realizan, no los oficiales de los departamentos), pero también fue evidente que las resistencias eran menores de las pensadas a priori. Finalmente, como consecuencia tanto de los contactos previos, como de la transparencia de nuestras intenciones, se nos facilitaron 34 protocolos de exámenes (solamente los enunciados de las preguntas), correspondientes a 8 profesores, muestra muy interesante, pero alejada del número que pensábamos necesario para nuestra investigación. Un ejemplo es el siguiente:

1ª Evaluación. Examen I

NOMBRE.....CURSO.....

PREGUNTAS DE DESARROLLO

1. Constitución de 1812.

(Texto Constitucional)

De acuerdo con el texto constitucional responde a las siguientes cuestiones:

- a) Describe el contexto socio-político, es decir, acontecimientos sucedidos, quién mandaba en la época, partidos que habían, ..., lo que consideres que es necesario nombrar.
- b) Estudio de la Constitución: tipo de soberanía, división de poderes, tipo de sufragio, concepto de estado, derechos y deberes, ...
- c) Comenta los artículos referidos a la división de poderes, tipo de sufragio y tema religioso.
- d) Además de la Constitución, ¿qué otras medidas se crearon con el fin de destruir todo el Antiguo Régimen?
- e) ¿Qué partidos políticos apoyaban a la constitución? ¿El Rey también la apoyaba? ¿Qué pasó con el Rey?

2. Elige una de las dos preguntas que se proponen.

- a) El trienio liberal
- b) Las reformas políticas y económicas del siglo XVIII.

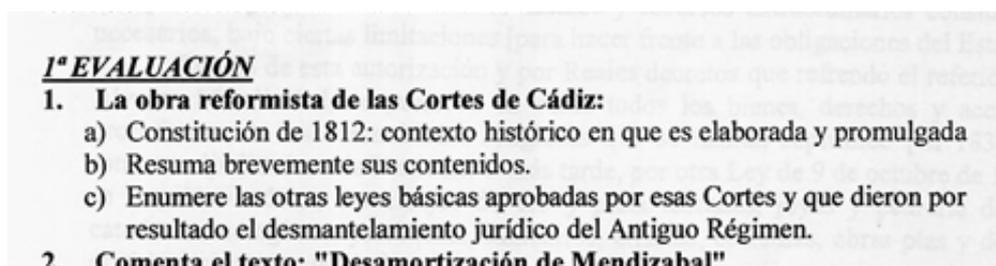
PREGUNTAS CORTAS

1. ¿Qué eran las tierras Manos Muertas? ¿Quién eran los propietarios de dichas tierras?
2. ¿Qué es el censo enfiteútico? ¿Qué ventajas había con este "censo"?
3. ¿Cuál era el pequeño taller del Antiguo Régimen? Describe sus ventajas e inconvenientes.
4. ¿Dónde y cuándo aparecen la primera industria moderna? ¿Qué se fabricaba en ellas?
5. Grupos sociales en el Antiguo Régimen. Establece las diferencias.
6. ¿Qué es el Tratado de Utrecht? Fechas y acontecimientos
7. El Decreto de Nueva Planta, ¿Qué aplicaciones tuvo? Enuméralas
8. ¿Qué eran las Juntas Provinciales? Qué papel tuvieron en los fusilamientos de La Moncloa
9. ¿Qué es el Manifiesto de los Pesas?
10. Relación entre Ley Sálica y Pragmática Sanción.

De acuerdo con esta primera experiencia, iniciamos la siguiente recogida a través de los alumnos, diciembre de 2003, pues en gran medida estos discentes habían cursado el curso 2002-2003 de 2º de Bachillerato hacía unos meses. Para ello, solicitamos a cuatro profesores de primero de las titulaciones de la Facultad de Educación el permiso para, en las clases prácticas de su asignatura (Didáctica General), explicar la investigación y solicitar a los discentes los exámenes, en el caso de que estos los tuvieran y conservaran, o si podían acceder a ellos por amistad con otros alumnos o con profesores del curso 2º de Bachillerato. El resultado fue muy alentador, disponiendo, por una parte, de 20 casos de profesores que les facilitaron 97 exámenes (bien físicamente o

permitiéndoles copiarlos) y, por otra, de 68 casos y 192 exámenes que los discentes disponían y guardaban.

Con estas muestras (96 casos y 323 protocolos de examen), a partir de enero de 2003 iniciamos el análisis de los protocolos de examen del curso 2002-2003. Las dimensiones a estudiar eran las habituales de este tipo de análisis: técnicas, contenidos, cantidad de pruebas realizadas, recuperaciones y criterios de evaluación. Sin embargo, a la hora de estudiar estos criterios de evaluación, partiendo de los enunciados de las preguntas, nos surgieron dificultades de percepción de los mismos, pues lo manifestado en las mencionadas preguntas no proporcionaba esa información sobre las capacidades cognitivas empleadas. Cualquier interpretación de los enunciados, como podemos ver en el ejemplo siguiente, era compleja.



1ª EVALUACIÓN

1. La obra reformista de las Cortes de Cádiz:

- a) Constitución de 1812: contexto histórico en que es elaborada y promulgada
- b) Resume brevemente sus contenidos.
- c) Enumere las otras leyes básicas aprobadas por esas Cortes y que dieron por resultado el desmantelamiento jurídico del Antiguo Régimen.

2. Comenta el texto: "Desamortización de Mendizabal"

El problema que se presentaba no era pequeño pues nos obligaba a contar con el conocimiento de la intencionalidad de los docentes, bien con preguntas directas a ellos, o con indagaciones sobre lo que percibían los alumnos que era la intencionalidad de sus profesores, inclinándonos por esta segunda opción. Esto nos llevó, por una parte, a buscar un referente cognitivo y, por otra, a la necesidad que solamente contando con los protocolos de exámenes que los discentes habían realizado se podría formular las preguntas que clarificasen el alcance de los enunciados. Es decir, se tenía que volver a nuevos protocolos de examen para obtener la información que necesitábamos. Así, en octubre de 2004, se recogió una muestra del curso 2003-2004 que era diferente del anterior al integrar ya toda la Historia de España en el programa. Por otra parte, para poder conocer los criterios de evaluación en los que se basaban los exámenes recogidos, recurrimos a los criterios de evaluación promulgados por el Ministerio para la materia de Historia de España en 2º de Bachillerato e hicimos una revisión de los mismos, observando que, en gran medida, seguían la taxonomía propuesta por Bloom. Con la intención de analizar estos criterios, construimos un cuestionario basado en la taxonomía de este autor en donde explicábamos y proporcionamos documentación escrita y le pedíamos que la aplicase a las preguntas que en su protocolo de examen traían. Este trabajo fue realizado por 87 alumnos en las clases prácticas de Didáctica General, seleccionados del mismo modo que en la base exploratoria anterior y con el compromiso previo de proporcionar cada uno un examen de Historia del curso que acababan de finalizar hacía apenas tres meses. El siguiente ejemplo muestra los resultados obtenidos.

TERCERA EVALUACIÓN DE HISTORIA DE ESPAÑA

NOMBRE:

REALIZA DOS DE ESTAS CUATRO PREGUNTAS:

1. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS Y SOCIALES DEL RÉGIMEN FRANQUISTA.
2. LA TRANSICIÓN: EL GOBIERNO DE SUÁREZ, LA LEY PARA LA REFORMA POLÍTICA, LA LEGALIZACIÓN DEL PCE Y LA CONVOCATORIA DE ELECCIONES GENERALES EN JUNIO DE 1977.
3. LAS REFORMAS REPUBLICANAS DURANTE EL GOBIERNO PROVISIONAL Y EL BIENIO PROGRESISTA.
4. COMENTA EL SIGUIENTE TEXTO:

Revolución
Revolución
Revolución
Conceptualización

1. Durante los días 8 y 9 de octubre se han reunido en el palacio de la Moncloa los representantes de los diversos partidos políticos, con representación parlamentaria, con el Presidente del Gobierno y otros

Finalmente, pudimos contar con 96 casos y 323 protocolos del curso 2002-2003 y 87 casos y 87 protocolos de 2003-2004, es decir obtuvimos 410 protocolos exámenes de Historia de este nivel educativo, que contenían un total de 1743 preguntas.

3.- La tercera base de datos 2006-2007: la voz del profesorado a través del cuestionario de opinión y la entrevista.⁵ Tomando como base las declaraciones del alumnado se procedió, en el curso 2007, a obtener la opinión del profesorado sobre el diseño y el uso del libro de texto a través de la entrevista y el cuestionario. Se trataba pues de partir de una realidad, la percibida por el alumnado para reconstruir lo que era habitual en las aulas. Nuestra propuesta la refleja la imagen siguiente.



La técnica para obtener la información se basó en el cuestionario de opinión sobre las declaraciones efectuadas por el alumnado, lógicamente completadas con algunas apreciaciones conceptuales y preguntas abiertas realizadas a los docentes. En concreto se pasaron 54 cuestionarios a docentes que impartían Historia de España en 2º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (de un total de 184 docentes de acuerdo con los datos de la Consejería de Educación) y de esos 54, a 6 se les entrevistó de acuerdo con los datos que se habían obtenido. La selección del

⁵ Proyectos de investigación aprobados como I.P. Nicolás Martínez Valcárcel: «Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos», subvencionado por la Fundación Séneca (03003/PHCS/05) y el proyecto «Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato», subvencionado por el MEC en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i. (SEJ2006-07485/EDUC).

profesorado se realizó de acuerdo con: Instituto, edad, cargo, sexo, participación en proyectos de innovación, experiencia docente, etc. Por otra parte, el cuestionario se construyó de acuerdo con las siguientes características:

| | | | | |
|--|---------------------------------|---|-----------------------------|------------------------------------|
| PROFESORADO | Identificación | Personalidad | Concepciones de aprendizaje | Formación y desarrollo profesional |
| DISEÑO DEL CURRÍCULO | Fuentes | Criterios de selección y organización de contenidos | | |
| DESARROLLO DEL CURRÍCULO | Proceso de preparación de clase | | Ejecución del temario | Tempo |
| MATERIALES Y RECURSOS EN HISTORIA. LIBROS DE TEXTO | | Materiales | Libros de texto | |

El cuestionario, contenía preguntas graduadas con escala tipo Likert, abiertas y de ordenación en torno a 34 dimensiones de la enseñanza. Por otra parte, la entrevista semiabierta se estructuró en torno a cuatro bloques que coincidían con los diseñados en el cuestionario.

4.- La cuarta base la constituyen las PAU a nivel nacional, base de datos 2004-2009, estudio del 2009. La influencia de las PAU en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de España está fuera de dudas y exigía un estudio que nos permitiera comprender mejor estas pruebas y su influencia en nuestra investigación. Este nuevo reto fue abordado aprovechando el trabajo un DEA⁶ estudiando solamente las pruebas de junio y septiembre del curso 2009, un total de 74 pruebas de las 17 comunidades. Toda la base está informatizada de acuerdo con 6 categorías y 67 apartados, dejando para otros momentos el trabajo de estudio del periodo 2004-2008 que quedó recogido en nuestra base de datos.

5.- Nuevamente la voz del alumnado. La quinta base de datos la constituye la entrevista semi-estructurada pasada al alumnado al terminar sus estudios de Historia y estar en la universidad en el curso 2012 con la finalidad de conocer ¿qué contenidos recuerdan? ¿cómo contribuyen a la formación ciudadana?⁷.

Estudiar los aprendizajes alcanzados al finalizar esta etapa es un reto, un paso más, en nuestro proceso investigador, pues se poseen ya una razonable información de los procesos metodológicos seguidos, las pruebas presentadas, los resultados académicos alcanzados (cuantitativos e incluso de contenido), etc.. Así, es preciso conocer y profundizar en los aprendizajes que han sido capaces de quedar, como tales, en la formación del alumnado y el sentido y alcance de éstos, tras un periodo de seis meses que es el que dista entre la superación de las Pruebas de Acceso a la Universidad y la

⁶ Trabajo realizado por María Dolores Alarcón en el curso 2010.

⁷ Proyecto I+D+i titulado «La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas: estudio de resultados al concluir Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad» (EDU2010-16286). I.P. Nicolás Martínez Valcárcel

realización de las entrevistas grabadas que fue el instrumento que se seleccionó para este trabajo. En este caso la muestra ha llegado a casi los 200 casos distribuidos por todas las ramas del saber y de acuerdo con los resultados alcanzados en el Bachillerato a nivel nacional en el periodo 2003-2007. Al respecto se seleccionó la siguiente muestra por provincias:

| Provincias y Comunidades | Aprobados (Bachillerato) | Variación de la media | Casos estudiados |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------|
| NACIONAL | 77,75% | + 7,85 | 200 |
| (Almería) ANDALUCÍA | 85,60 | + 7,85 | 25 |
| (Alicante) VALENCIA | 80,55 | + 2,80 | 25 |
| (Murcia) MURCIA* | 77,18 | - 0,57 | 100 |
| (Sevilla) ANDALUCÍA | 75,83 | - 1,92 | 25 |
| (Tarragona) CATALUÑA | 71,39 | - 6,36 | 25 |

Concretamente la entrevista (con una duración entre 20-35 minutos), indagaba además de los datos de identificación seis dimensiones: contexto, profesor, metodología, contenido, aprendizaje-motivación, propuestas de mejora y autoevaluación. La primera de esas dimensiones referida al contexto permite poner al alumnado en antecedentes haciendo un repaso por las características de su centro, el aula, los compañeros, la convivencia y su sentimiento hacia las clases de Historia. La segunda refleja la figura del docente, desde sus características personales e ideológicas hasta la valoración de su actividad, su interés por la enseñanza y la finalidad con la que trabaja la Historia en sus clases. La tercera plantea una descripción de una clase habitual, recogiendo un inventario de recursos utilizados por el docente, así como su forma de trabajar la materia durante el curso. La cuarta entra de lleno en el contenido. Con esta dimensión pretendemos acceder a los tres tipos de conocimiento desarrollado a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje: declarativo, procedimental y valorativo, a través de, por un lado, el recuerdo libre y, por otro, de cuatro supuestos con diferentes temáticas. La quinta dimensión recoge aspectos referentes a la motivación para el aprendizaje de la Historia, a los factores positivos y negativos que el alumnado considera que influyeron en el desarrollo del curso. Finalmente, la sexta dimensión recoge un inventario de propuestas de mejora en torno a la enseñanza de la Historia así como una metarreflexión en torno a lo aprendido durante el curso con dicha materia así como sus finalidades, a través de cuestiones tales como: *¿Qué crees que aprendiste con la materia de Historia en Bachillerato? ¿Cuál crees que es la finalidad de la enseñanza de la Historia? ¿Para qué crees que te sirve la enseñanza de la Historia? ¿Qué aspectos de la Historia te han permitido formarte como ciudadano?*. Actualmente se está en la fase de transcripción de las entrevistas.

Conclusiones: ¿por dónde seguir?

En Agosto de 2002, un equipo de ecólogos marinos que investigaba en la Antártida, expresó en boca de uno de sus científicos, Russ, lo siguiente «*Si no reunimos información sobre la situación actual ¿cómo sabremos lo que ha sucedido cuando vengamos en el año 2010?*». Esta frase nos invita a formular una triple perspectiva sobre estos trabajos y bases de datos recogidas.

La primera está vinculada con el análisis e interpretación de los resultados, en este sentido es necesario difundir algunos resultados más de los realizados hasta ahora, pero el número de proyectos, tesis, tesinas, DEA, TFM, artículos, etc. publicados lleva consigo la convicción de que esa responsabilidad está, en gran medida, cumplida quedando algunas acciones puntuales como son la relacionada con el libro de texto.

La segunda tiene que ver con la revisión y contextualización de las bases, sobre todo las que contienen datos de primera mano. El estudio de las mencionadas bases invita, por un lado, a darles continuidad, en el sentido del desarrollo de un hilo conductor que mantenga, dentro de la singularidad de cada una, la relación que existe entre ellas. Así pues, tal y como se expresa en nuestra asociación *«no se trata sólo de exponer ni de coleccionar objetos de la escuela en los dos últimos siglos, sino de realizar un interpretación activa, una recreación personal y una reflexión crítica»*. Por otra parte, la existencia de estas bases de datos que abarcan desde el periodo 1.993-2.003, reclaman ahora su contextualización, es decir la recogida de lo que ocurría en ese momento a nivel político, social, cultural y económico; así como los libros de texto oficiales en los que estudiaban, otros libros alternativos que se citaban, los apuntes materiales y medios que se disponían, los decretos e incluso debates tales como el de humanidades (que tanta polémica propició) existentes en ese momento, pruebas PAU que se diseñaban para el paso a la universidad, también en lo posible la voz del profesorado, padres y agentes educativos, elementos estructurales de las aulas, distribución de institutos, etc. es decir *«el relato y su contexto»*. Esta segunda actividad de trabajo se muestra apasionante para entender en su contexto todo lo que pasó, requiere un espacio -que ya está disponible- y un tiempo, que supone una cierta renuncia al hoy para conseguir un legado firme y sólido que dejar a los siguientes investigadores..

La tercera y última línea de acción puede ir dirigida al mañana, máxime cuando la situación de cambio se muestra otra vez agitada por los nuevos términos, medios, tecnologías e incluso denominaciones tales como *«tercer entorno»*. Es decir, en ese sentido nos interesa también el mañana y, sobre todo, ser conscientes que sería deseable diseñar recogidas completas de materiales de hoy para, siguiendo a Ross, *Si no reunimos información sobre la situación actual ¿cómo sabremos lo que ha sucedido cuando vengamos en el año 2050?. Si nos preocupan los cambios alguien debe recoger la información ahora* Abrir un proyecto hoy para recoger información del quehacer cotidiano, sería la fuente que nos indique los cambios que, posiblemente en las décadas posteriores a los años 50 del siglo XXI, hagan difícil entender lo que ocurría en la segunda década de este mismo. Esta tarea nos proporcionaría una buena oportunidad para aplicar sistemáticamente la recogida de información y que esta contenga todo aquello que anhelamos hoy cuando investigamos el pasado.

Quisiera expresar que, en la medida de la propuesta aceptada de comunicación, lo que se pretendía es el relato, la descripción de un quehacer. En ese sentido he narrado un proceso que, indudablemente, se puede fundamentar bibliográficamente, pero que supondría una extensión y una filosofía distinta a la propuesta para este *«III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico»* y *«V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo»*

Murcia a 28 de junio de 2012