

**“LA CONTRIBUCIÓN DE LA  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL EN LA  
MEJORA DE LA CALIDAD DE LA  
DOCENCIA EN EL ÁREA DE HISTORIA.  
UN ESTUDIO DE CASO EN LA ETAPA DE  
BACHILLERATO DE LA CIUDAD DE  
GRANADA”**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL



FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO:  
CURRÍCULUM  
PROFESORADO E  
INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS

Doctorando

**César M. Moreno Pérez**

Directores

**Dr. D.César Torres Martín**

**Dr. D.Francisco Ocaña Peinado**

*Granada octubre de 2015*

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: César Mariano Moreno Pérez  
ISBN: 978-84-9125-830-8  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43572>

*A mis queridos padres, César y Fiden,  
a mi hermana Julia y sobrino Fernando,  
mis seres, mis vidas, por y para ellos.*

## INDICE DE CONTENIDO

	Pag
INTRODUCCIÓN: .....	7

### **BLOQUE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO I:**

#### **LA HISTORIA COMO ÁREA CURRICULAR.**

1. INTRODUCCIÓN.....	16
2. LA HISTORIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	17
3. DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO.....	39
4. ANÁLISIS DIACRÓNICO DE MANUALES DE HISTORIA DEL BACHILLERATO .....	45

#### **CAPÍTULO II:**

#### **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO EN EL ÁREA DE HISTORIA.**

1. INTRODUCCIÓN.....	56
2. LOS PLANES DE ESTUDIOS PREVIOS.....	58
3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	61
3.1 La Calidad de la enseñanza en el EEES.....	69
3.2. El Título de Grado en Historia.....	81
3.2.1 El Libro Blanco de Grado en Historia.....	81

3.2.2	EL Grado en Historia en la Universidad de Granada.....	88
4.	EL MASTER DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO. FORMACIÓN PROFESIONAL.....	90
5.	LA FORMACIÓN CONTINUA.....	96

### CAPÍTULO III:

## LA ANTROPOLOGÍA COMO SABER ÚTIL .

1.	INTRODUCCION.....	105
2.	HISTORIA DE LA ANTROPOLOGÍA.....	106
3.	LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL.....	114
4.	LA NECESIDAD DE LA INCLUSIÓN DEL CONOCIMIENTO ANTROPOLÓGICO EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA.....	117
5.	LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA HISTORIA CON EL APORTE DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL.....	133
6.	EXPERIENCIAS EXTRACOMUNITARIAS DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL EN EL BACHILLERATO.....	155
	<u>CONSIDERACIONES FINALES.....</u>	159

# BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA

## CAPÍTULO IV

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN.....	167
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	167
3. DESCRIPCIÓN GENERAL Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	168
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	172
5. METODOLOGÍA.....	173
5.1 ESTUDIOS DE CASO.....	190
5.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	197
5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	205
5.3.1. Cuestionario.....	205
5.3.2. Entrevista.....	215
5.4 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	223
5.4.1. Técnicas cuantitativas: Cuestionario.....	223
5.4.2. Técnicas cualitativas: Entrevistas.....	224
5.5 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	226
5.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	226
6. APORTACIONES AL CAMPO CIENTÍFICO.....	231

**CAPÍTULO V**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

1. INTRODUCCIÓN.....	233
2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.....	234
1.2 CUESTIONARIO.....	234
3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.....	336
3.1 ENTREVISTA.....	337
4. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	358

**CAPÍTULO VI**  
**CONCLUSIONES , PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS**  
**LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

1. CONCLUSIONES GENERALES.....	371
2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS.....	374
3. PROPUESTAS DE MEJORA FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	378
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>380</b>
<b>INDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>395</b>

## INTRODUCCIÓN:

---

Partir de la idea que todo está siempre en construcción invita de manera cabal a deducir que todo está inconcluso, es insuficiente o se cree incompleto, y por tanto, siempre tendente y abierto a su posible revisión, mudanza y mejora. Y decimos posible porque no todos los cambios o reformas pueden conjeturar superación, adelanto o perfeccionamiento del objeto de estudio.

La educación, el caso general que nos ocupa, y en particular el ejercicio de la docencia, no es ajena a su revisión permanente dada la importancia mayúscula que su alcance tiene en y para las sociedades. Ello deviene en esa construcción perseverante, que busca enmienda a lo que se considera no funciona de forma óptima. Y nos atrevemos a decir que incluso a partir de realidades inventadas con las que se justifican cambios, conviniendo en la necesidad de ser corregido, reparado o renovado, en los aspectos que se razonen precisos, y en los grados que se supongan oportunos.

Pero es esta en realidad la raíz que mantiene viva la ciencia, su debate. Por tanto la fuente de su vitalidad es esa idea de construcción a la que nos sumamos, previniendo provecho futuro con la aportación de los contenidos que el presente trabajo presenta con un evidente, consciente y decidido fin: La mejora de la docencia de la disciplina de Historia en el Bachillerato con el aporte de la ciencia antropológica.

La docencia del saber histórico creemos amerita ser revisada a la luz del balance de los resultados académicos que los organismos competentes arrojan, y que de manera objetiva no complacen al común. Por ello nos preguntamos en primer lugar qué podríamos aportar a dicho ámbito, dado que no nos mostramos conformistas con el estado de las cosas.

Con el compromiso adquirido en ello emprendemos la tarea de exponer este estudio con el ánimo de contribuir, en la medida de lo posible, a partir de nuestra experiencia como alumnos que fuimos y ahora titulados en Historia y Antropología, a asistir como voz en ese debate con una serie de sugerencias por si a bien son tenidas en cuenta.

También nos avivó a emprender este trabajo esa invitación de Martín (2010), en la que anima al fomento colaborativo interdisciplinar y codirección de tesis doctorales conjuntas, con el fin de participar en la edificación del saber científico

Pero sobre todo nos dio fuerza leer por parte de una autoridad la misma idea que nos preocupaba, y que en su día “*masticamos*” cuando salimos egresados de la Universidad, y es como indica la pluma del eminente filósofo Lledó (2009, p.273) que “tanto la enseñanza media como la Universitaria padecen en mi opinión, de una enfermedad crónica: el haber supeditado la formación a la información”.

Podemos desprender de esta consideración dos importantes aspectos.

- 1) La confusión general a la que se prestan los términos formación – información.
- 2) La importancia de la formación del profesorado, y el compromiso adquirido con su labor, así como de su formación continuada.

Coincidentes con la observación vertida atenderemos a ese santo grial que llamamos calidad en la enseñanza, convertida esta en búsqueda incesante a través de nuevos paradigmas y planes que se edifican, derrumban o parchean. Será este el eje que nos agite a buscar un modelo de mejora en la docencia de la Historia en el Bachillerato circunscrito a la ciudad de Granada.

Queremos indicar también que hemos elegido esta etapa del circuito académico preuniversitario no obligatoria, porque es trascendental, ya que se residencia en un espacio intermedio, de ahí enseñanza media, aunque como apuntan Vaquerizo, et. al. (2006) esta enseñanza media debe llamarse “*enseñanza medular*”, no media porque se sitúe en medio sino porque es la médula de toda la instrucción. Si esta no es buena y sólida, siguen señalando, todo fracasará ya que a la enseñanza primaria le faltará ser culminada y a la universitaria su introducción.

Proponemos para ello en nuestra investigación como decimos, la necesidad de un mejor conocimiento histórico cuyo fin no es o debe ser solo un caudal de información académica, por otro lado sin duda imprescindible, sino un

entendimiento de la lógica que produce los hechos, es decir formación. De manera lógica igualmente se ha de atender a la preparación del profesorado, dado que es el sujeto transmisor de dichos conocimientos.

En consecuencia establecemos un sumario con el que vamos a afrontar este estudio ofreciendo, en primer lugar como capítulo, un repaso de la disciplina de Historia como área curricular, y las posibles dificultades que se encuentran en su ejercicio instructor. Igualmente se hará un abreviado y condensado análisis de distintos textos de Historia en distintas épocas que han servido de manuales en el Bachillerato con el fin de aproximarnos a la manera en que ha ido mutando la concepción y el sentido de la función social sobre esta disciplina. Como indicaremos de nuevo, la estructura, distribución de contenidos, vocabulario y temáticas tratadas como obviadas responden a concepciones que sobre la existencia en general del momento se tiene, y de la que estos manuales son una muestra más de su tangencialidad.

Le seguirá como sucesivo un análisis de la formación inicial del profesorado de Bachillerato, que como continente tiene ese itinerario legal preceptivo y necesario para llegar a ser docente de Historia, en esta etapa de la enseñanza media. Veremos por tanto los planes de estudios previos al plan de Grado.

En el mismo estudiaremos el principal aspecto que buscamos, el de la calidad en la docencia histórica, de ahí que sea imperativo definir con claridad el concepto de calidad en educación que debemos manejar. Esta siempre es un fin y en educación es el rumbo principal de las todas las directrices marcadas y por supuesto la del Espacio Europeo de Educación superior (EEES).

Este nuevo espacio va a repercutir en los demás estratos de la enseñanza y como no en la docencia de Bachillerato. Por tanto se hace ineludible también un repaso al significado de dicho EEES, observando seguidamente las varias concepciones que se tienen de este trascendental cariz, que como apuntamos es la calidad educativa. Se verá de manera necesaria también el nuevo plan de estudios de Historia que es conformado como Grado.

Atenderemos también a un aspecto indiscutible como es la formación continuada del profesorado, la cual parte del compromiso y exigencia personal del docente con su labor, y que debiera ser considerada siempre inconclusa

así como dispuesta a un reciclaje permanente acorde con el fluir temporal. Una diríamos siempre “puesta al día” perseverante, perseguida y renovada en los perfiles que se consideren cardinales.

Tras un dictamen y como sección final del marco teórico ofrecemos un capítulo dedicado a la Antropología, en el que exponemos su devenir y principales ramas a título informativo, siendo la que nos compete la Antropología Social y Cultural. De la misma trasladaremos una batería de aportes para la Historia que objetive de manera aproximada su utilidad.

Es así que defenderemos la Antropología como saber útil apostando, tras un dictamen por la inclusión de dicho conocimiento en la docencia de la Historia en el Bachillerato, cuyo fin es ofrecer calidad en esta, ya que por extensión repercutirá en la enseñanza del alumnado. Profesores mejor preparados puede ofrecer mejor preparación a sus pupilos.

Analizaremos en un siguiente punto una de las grandes cuestiones de la disciplina histórica; su función social considerada esta como teleología y sobre la cual los teóricos de la disciplina nunca han dejado de producir literatura referente a este esencial aspecto, y en el que nos ofertan no solo posibles fines sino cuáles son los itinerarios adecuados para ello.

Ya en la segunda parte de la investigación abordamos el marco empírico en la que hemos diseñado la investigación a partir del planteamiento del problema, la formulación de los objetivos, metodología empleada y posibles aportaciones al campo científico, a la que sumamos la analítica e interpretación de los datos lógica de cualquier indagación de esta naturaleza.

Sellamos el presente trabajo con unas conclusiones, sugerencias sobre la mejora y las posibles líneas de investigación que puedan derivarse de esta investigación

Nos congratularíamos si los pareceres resultantes que devengan de la misma no quedaran solo en el espacio consultivo si no que tuviesen cabida en el terreno prescriptivo, siempre y cuando, claro está, sean considerados factibles, observados como superación de hándicaps y consensuados como

eficaces para la siempre buscada regeneración y corrección de lo que no transita, creemos, de forma correcta.

De todo y por todo lo descrito manifestamos la pertinencia de este estudio.

Presentamos en la siguiente figura el esquema de la investigación



Figura 1. Esquema de la investigación

Explicitado de forma general el diseño de la investigación, presentamos seguidamente de forma más concreta los puntos a los que se prestará atención en la fundamentación teórica, para lo cual nos sirve de guía el esquema trazado por González (2002,p.21) y que reproducimos a continuación:

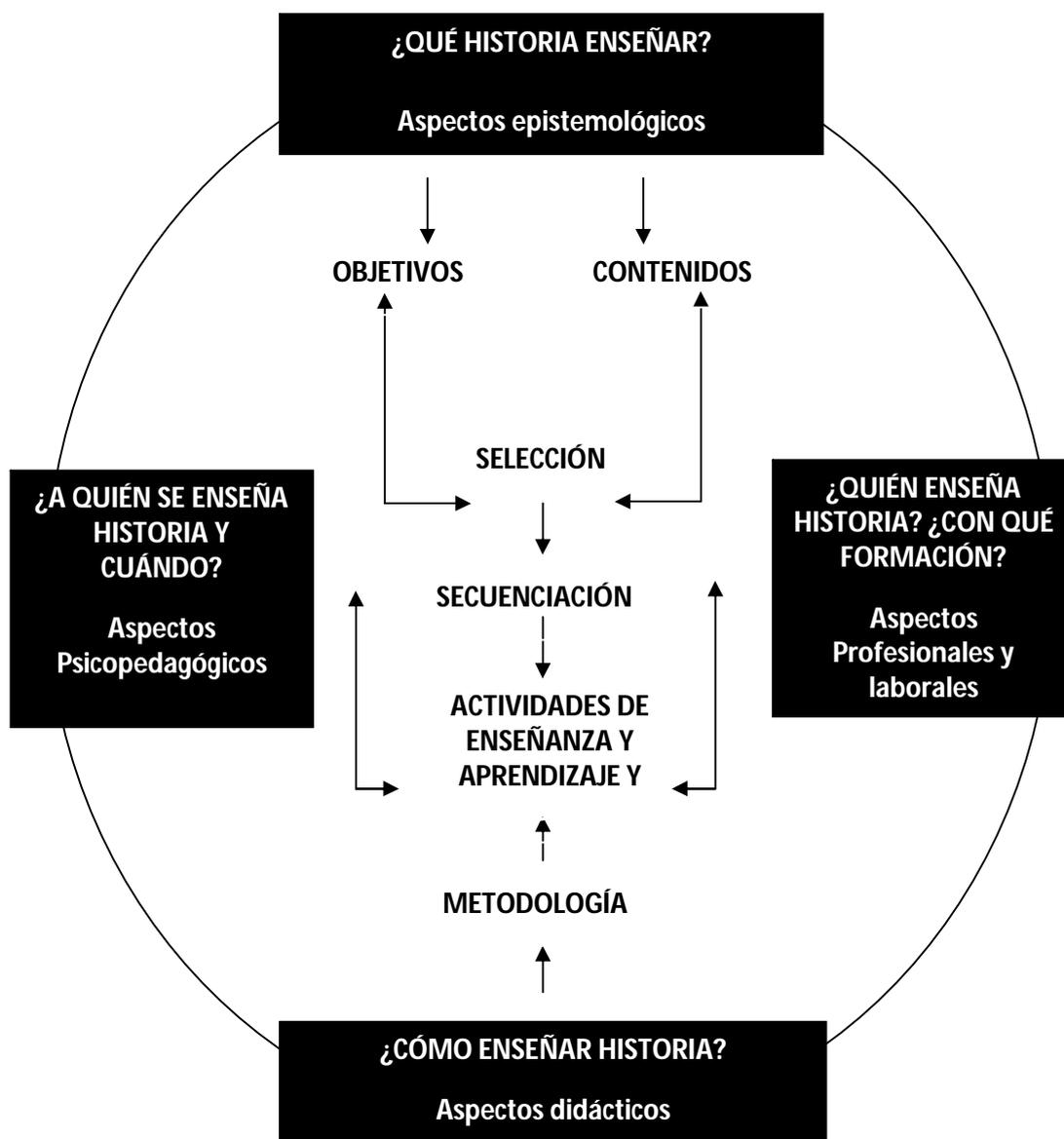


Figura 2. Diseño puntual de la Investigación. Fuente González 2002, p.21

De los cuatro bloques cardinales observados en dicho esquema nos circunscribimos sobre todo a los aspectos epistemológicos y didácticos, esto es, qué Historia enseñar y cómo, a partir de la contribución del saber antropológico.

# BLOQUE I

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

**CAPÍTULO I**  
**LA HISTORIA COMO ÁREA CURRICULAR**

## 1. INTRODUCCIÓN.

---

Creemos oportuno ofrecer al comienzo de este primer capítulo, un repaso sobre el recorrido legal del Bachillerato en el área de Historia. No nos remontaremos a su origen medieval, ya que no es pertinente aquí hacer un trabajo histórico sobre ello, sino que partimos con un esbozo de la primera ley considerada innovadora aparecida a mitad del primer siglo de la España contemporánea.

Incidiremos más por tanto en las últimas legislaciones aparecidas, hasta el presente marco legal regulador de esta difícil etapa. Y decimos difícil dada la edad de los aspirantes al *Baccaleauriatis*. Quizás por esa razón de juventud, en la que aún se están configurando las estructuras mentales de los alumnos más bien revueltas y bastante agitadas por puro sentido biológico, el Bachillerato se enfrenta en su enseñanza a una serie de problemas de distinta índole de los que nos haremos también eco en un siguiente apartado del capítulo.

Dificultades estas que configuran sin duda un reto para el sistema educativo que pretende encauzar a los que aún discurren tormentosos. Un reto para el docente de este periodo propedéutico, que ha de recurrir a su ingenio con el que descargar una batería de habilidades creativas, si es que no termina también indiferente, ante lo que cree puede ser imposible, acomodándose en una docencia totalmente pasiva y alejada de todo compromiso sobre su mejora.

## **2. LA HISTORIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.**

Por sistema educativo entendemos aquel conjunto organizado y estructurado de componentes imbricados que interactúan entre sí, siendo la suma de todos ellos la que articula el sistema, y con el cual se gestiona la enseñanza de un país.

Respecto a nuestro Estado varias han sido las ordenaciones legales registradas en nuestro sistema educativo. Unas han sido derogatorias de las anteriores y otras han usado como técnica normativa la modificación lo que ha supuesto esto último solo cambios determinados y precisos de su articulado a modo de actualización, dejando otros vigentes y por tanto efectivos. Veamos cuales han sido las mismas partiendo de la supuesta y así contemplada como primera ley renovadora nacida en la que fue la España contemporánea.

- **Ley de Instrucción Pública**

Considerada la primera ley modernizadora aparecida a mediados del siglo XIX fue esta la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano del año 1857. En ella se establecía primera, segunda enseñanza y enseñanza superior. Como estudios generales de la segunda enseñanza se ordenaba la asignatura de *Historia universal y de la particular de España*. Vigente durante un extensísimo periodo, habría de pasar algo más de un siglo desde su implantación para ser derogada por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 también llamada Ley de Villar Palasí.

- **Ley General de Educación (LGE)**

Será en esta donde se establezca el Bachillerato Unificado Polivalente o BUP. De tres cursos de duración, llamado así porque unificaba en cuanto que conducía a un título, y polivalente, comprendiendo junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional. Su plan de estudios comprendía materias comunes (obligatorias), materias optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales.

Estas materias comunes estaban comprendidas en seis áreas, una de ellas era la llamada Área social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España, y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.

- **La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)**

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990 supone otra nueva ordenación educativa que deroga la Ley General de Educación de 1970. En la misma se ordenaba la Educación Secundaria, en Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato (dos cursos a partir de los 16 años) y la Formación Profesional de grado medio.

En el Bachillerato de la LOGSE encontrábamos cuatro modalidades.

- a) *Artes.*
- b) *Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.*
- c) *Humanidades y Ciencias Sociales.*
- d) *Tecnología.*

Añadía que *“el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las definidas en esta ley.”* Y establecía entre sus materias comunes la de Historia.

En el Real Decreto 3474/2000 del 29 de diciembre de 2000, se establecieron modificaciones a decretos anteriores en cuanto a estructuras y enseñanzas mínimas del Bachillerato, quedando finalmente como materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, entre otras, la de Historia del mundo contemporáneo.

- **Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE)**

Una nueva Ley de Educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, se aprobaría en el 2002 pero su aplicación quedaría abortada por un cambio de gobierno dos años después.

- **Ley Orgánica de Educación (LOE)**

Ley del año 2006 un nuevo gobierno regularía una vez más la educación con la llamada Ley Orgánica de Educación (LOE).

Según esta, la educación secundaria queda dividida en obligatoria y postobligatoria. El Bachillerato forma parte de los estudios de esta educación secundaria postobligatoria junto con otros como son la formación profesional de enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño, y las enseñanzas deportivas, todas estas últimas de grado medio.

Respecto a esta etapa educativa la misma Ley establece varios principios generales. Señalamos el primero de ellos, que también es recogido en los mismos términos, en este caso como fin, en el posterior Real Decreto 1467/2007 del 2 de noviembre.

El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.

En cuanto a los objetivos, de igual manera la LOE señala un amplio abanico de propósitos, en total catorce, con los que intentar capacitar a los alumnos en una serie de competencias de las que destacamos las siguientes.

- ✓ Ejercer la ciudadanía de forma democrática y tomar conciencia de responsabilidad y de los valores de la Carta Magna española y derechos humanos, para sumarse a la construcción de un mundo mejor.
- ✓ Fortalecer una madurez que le haga responsable y desarrollar su espíritu crítico. Igualmente intentar resolver los conflictos de forma pacífica.
- ✓ Saber valorar de forma crítica la realidad contemporánea y los antecedentes históricos de esta, así como sus variables evolutivas.

A modo de ejemplo hemos querido señalar solo estas tres capacitaciones del alumnado por las que apuesta lo reglado, no queriendo indicar con ello que restemos importancia a las demás pero en suma todos los objetivos señalados

en la ley buscan el desarrollo, afianzamiento y consolidación de habilidades personales y sociales de forma muy generalizada, destacando la apelación a la madurez y espíritu crítico con el fin lógico de crear jóvenes preparados y responsables en y para la sociedad.

Respecto a su estructura queda conformada en tres modalidades:

- a) *Artes*
- b) *Ciencias y Tecnología*
- c) *Humanidades y Ciencias Sociales.*

En cuanto a su disposición, el bachillerato queda organizado en materias comunes, de modalidad y optativas.

Las materias comunes u obligatorias tienen como fin, entre otros, ahondar en la formación general del estudiante e incrementar su madurez. Estas son:

- *Ciencias para el mundo contemporáneo.*
- *Educación física.*
- *Filosofía y ciudadanía.*
- *Historia de la filosofía.*
- *Historia de España.*
- *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
- *Lengua extranjera.*

Sobre las materias de modalidad, cuyo fin es formar de manera ya más específica, solo nos hacemos eco de las contenidas en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre estas materias encontramos la de Historia del mundo contemporáneo.

Respecto a las materias optativas se indica que estas intentarán servir de complemento de formación, bien para ahondar en aspectos de la modalidad, o para ampliar la visión de la misma formación general.

En el anexo I del Real Decreto 1467/ 2007 del 2 de noviembre, quedan fijados los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad.

En dicho anexo y en referencia a la Historia se reconoce que su estudio es un elemento capital de la educación por su valor formativo, además que su conocimiento ayuda a comprender el presente. Establece en suma una serie de posibles aportaciones que en cierto modo es una argumentación introductoria justificadora de lo que van a ser sus objetivos, y luego por tanto sus contenidos.

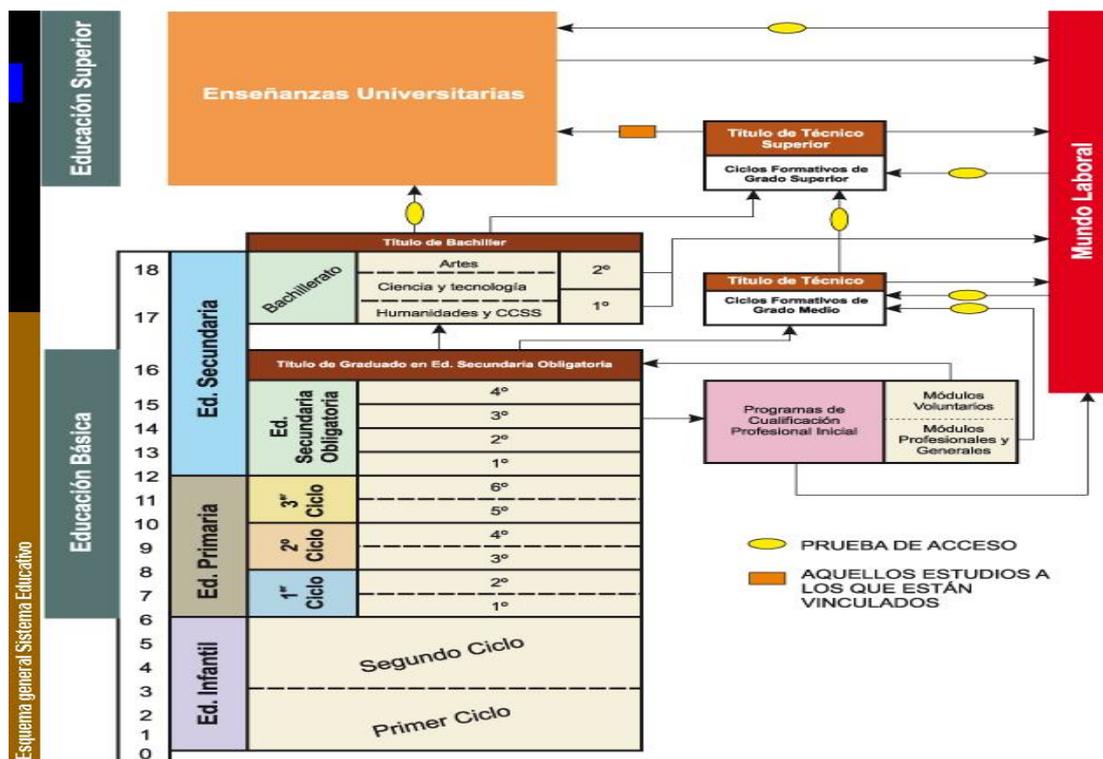
El ámbito del estudio de esta historia quedará a nivel geográfico circunscrito a España. Observamos que a nivel temporal es una historia de España restringida a su contemporaneidad y actualidad, es decir, *presentista*, aunque sutilmente se apunta que este enfoque no debe ser excluyente de las necesidades de formación en etapas históricas previas.

Igualmente ocurre con la Historia del mundo contemporáneo que, como hemos indicado, se registra como asignatura de modalidad. Esta presenta de la misma manera una argumentación que resalta la relevancia y pertinencia de su estudio como que permite comprender el presente como una fase de un proceso no ultimado, configurada a partir de elementos del pasado.

Se señala así mismo que la naturaleza del saber histórico intenta captar la realidad presente a través de las mecánicas que le son propias, siendo una de estas la del estudio de los sujetos y las sociedades en el más extenso de los contextos-político, económico, social, cultural, religioso y tecnológico. Esta idea quizás nos indica el intento de la disciplina por abarcar amplias parcelas del conocimiento, tentativa esta plausible pero no debemos olvidar que el “*querer hacer*” dista a veces del “*poder hacer*”, idea esta que ampliaremos con posterioridad en el Capítulo III.

Vemos como en ambas asignaturas un objetivo común y lógico, claro está, es el uso y análisis de información de forma crítica, con el fin de comprender los hechos históricos y, sobre todo, poder argumentar la ideas propias a la luz de nuevas informaciones que reparen entre otros, prejuicios y estereotipos.

Veamos antes de continuar con la materia legislativa dónde queda espacialmente el bachillerato del sistema educativo marcado por la LOE



Cuadro 1: Sistema educativo de la LOE. Fuente: <http://iesbarriodebilbao.es/blogs/orientacion/2009/04/06/esquema-del-sistema-educativo/>

En su disposición final sexta la LOE establece que “*las normas de esta Ley podrán ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas*”. En virtud de ello, y según reza el artículo 52 de la Ley Orgánica 2/2007 del 19 de marzo de Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, “Corresponde a la Comunidad Autónoma, como competencia compartida, el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular(…)”. Se creará por tanto la Ley de Educación de Andalucía (LEA) publicada a finales de diciembre del 2007

En el Decreto 416/2008, de 22 de julio, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. En el artículo 3 de este Decreto se señalan sus fines en los mismos términos apuntados en el ya señalado Real Decreto 1467/ 2007 del 2 de noviembre. En el artículo 4 se establecen los objetivos:

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 33 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los siguientes:

- a) Las habilidades necesarias para contribuir a que se desenvuelvan con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.
- b) La capacidad para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para analizar de forma crítica las desigualdades existentes e impulsar la igualdad, en particular, entre hombres y mujeres.
- c) La capacidad para aplicar técnicas de investigación para el estudio de diferentes situaciones que se presenten en el desarrollo del currículo.
- d) El conocimiento y aprecio por las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades, así como entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y los individuos en el mundo actual, cambiante y globalizado.
- e) El conocimiento, valoración y respeto por el patrimonio natural, cultural e histórico de España y de Andalucía, fomentando su conservación y mejora.

En el capítulo II de este Decreto, en su artículo 6.3, se indica la orientación del currículum.

- a) Desarrollar, de forma integral, las aptitudes y las capacidades del alumnado que permitan su integración social como adulto.
- b) Profundizar en la comprensión por el alumnado de la sociedad en la que vive, para actuar en ella de forma equitativa, justa y solidaria.
- c) Facilitar que el alumnado adquiera unos saberes coherentes, actualizados y relevantes, adecuados a la modalidad y especialización elegidas.
- d) Integrar los aprendizajes y experiencias que se consiguen o adquieren en el horario lectivo con los que se puedan conseguir o adquirir en las actividades extraescolares.

e) Atender las necesidades educativas especiales, estableciendo medidas de acceso al currículo así como, en su caso, adaptaciones curriculares específicas y exenciones del mismo dirigidas al alumnado con discapacidad que lo precise en función de su grado de minusvalía.

En el punto 6. 4 nos enuncia lo que este currículo incluirá.

a) El fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, como elementos transversales.

b) El conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

c) Contenidos y actividades para la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social, para el propio alumno o alumna y para los demás.

d) Aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

e) Contenidos y actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

f) Formación para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, estimulando su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las materias y en el trabajo del alumnado.

Respecto a su estructura y organización quedan como lo establecido en la LOE. La distribución de las materias comunes es:

a) Primer curso:

Ciencias para el Mundo Contemporáneo.

Educación Física.

Filosofía y Ciudadanía.

Lengua Castellana y Literatura I.

Lengua Extranjera I.

b) Segundo curso:

Historia de la Filosofía.

Historia de España.

Lengua Castellana y Literatura II.

Lengua Extranjera II.

En el artículo 14 es ya donde hace referencia a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, destacando en su punto 1º que:

Esta modalidad incluirá para cada uno de los dos cursos del Bachillerato las siguientes materias:

a) Primer curso.

Latín I.

Griego I.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I.

Economía.

Historia del Mundo Contemporáneo.

b) Segundo curso.

Historia del Arte.

Latín II.

Griego II.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.

Literatura Universal.

Economía de la Empresa.

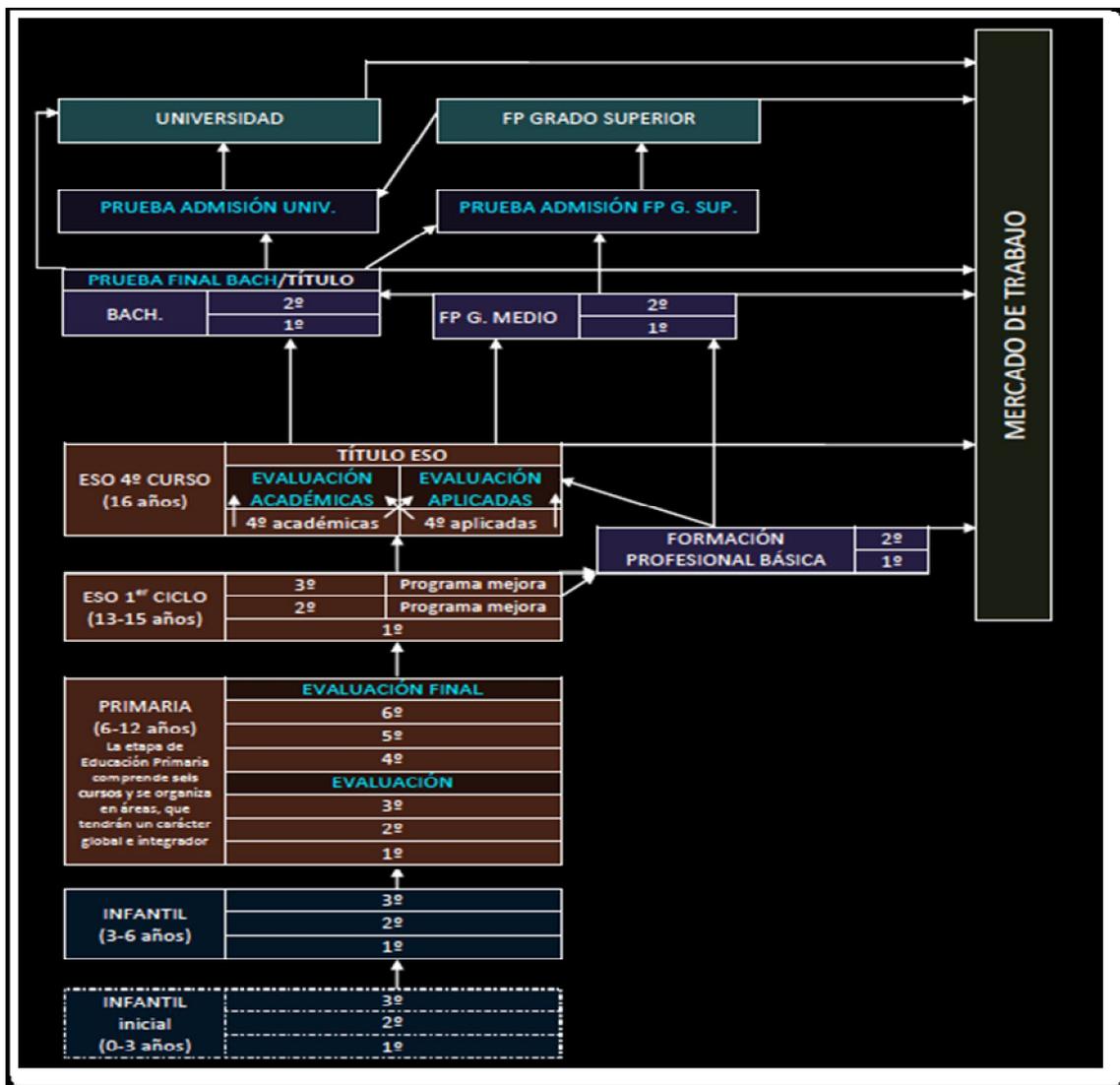
Geografía.

Dado que nos encontramos en materia educativa en un periodo legislativo transicional nos hacemos eco a continuación, y en el siguiente punto, de la nueva Ley de Educación la cual configura un nuevo paradigma en la enseñanza en nuestro país. Analizamos esta ley desde la óptica nacional y autonómica andaluza.

- **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

Fue a comienzos de 2012 cuando el entonces y ya cesado Ministro de Educación del Gobierno, José Ignacio Wert, anunció cambios en el sistema educativo. Esos cambios anunciados por aquel tiempo son ya una realidad al entrar en escena en nuestro ordenamiento jurídico lo que es una nueva ley educativa, la llamada popularmente Ley Wert, y de manera oficial, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Publicada en el Boletín Oficial del Estado, BOE, el día 10 de Diciembre del 2013 parte en su preámbulo de los bajos niveles de calidad en educación como principal impulso de la reforma educativa. Su denominación es clara en ese sentido al incluir la expresión “mejora de la calidad”. La propuesta de esta ley nace y encuentra su fundamento, como esta señala, en la necesidad de responder a determinados problemas de nuestro sistema educativo que suponen trabas para la igualdad social y la competitividad de nuestro Estado. Se busca ante todo configurar y ultimar un marco de estabilidad con el fin de evitar situaciones insólitas como las experimentadas en dicho en años recientes.

Veamos, en lo que nos interesa, que organización, estructura y currículum sobre el Bachillerato en lo que respecta a las Humanidades y Ciencias Sociales, contempla en su articulado.



Cuadro 2. Lomce en el sistema educativo, extraído de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/publicaciones/lomce>

Recogemos algunas de las principales novedades del Bachillerato según se desprende de su Título I Capítulo IV son:

- En cuanto a su organización las modalidades del Bachillerato serán tres:
  - Ciencias
  - Humanidades y Ciencias Sociales
  - Artes
- Se producirán numerosos cambios en la organización de las asignaturas. Dejarán de estar en el currículo de Bachillerato algunas

asignaturas, como Ciencias para el Mundo Contemporáneo, mientras que se crearán otras nuevas, como Cultura Científica, Volumen, Anatomía aplicada, TIC I y II, Geología... Otras de las ya existentes cambiarán de asignación, como por ejemplo, la Literatura Universal y la Historia de la Filosofía que pasarán a ser troncales de opción en 1º y 2º respectivamente, las Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente que será específica en 2º, etc.

Organización curricular [Título V Capítulo II]:

Elementos del currículo	
Se entiende por <b>currículo</b> la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los <b>objetivos</b> de cada enseñanza y etapa educativa.</li> <li>• Las <b>competencias</b>, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa.</li> <li>• Los <b>contenidos</b>, o conjuntos de <b>conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes</b> que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en <b>asignaturas</b>.</li> <li>• La <b>metodología didáctica</b>, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.</li> <li>• Los <b>estándares y resultados de aprendizaje evaluables</b>.</li> <li>• Los <b>criterios de evaluación</b> del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos.</li> </ul>
<b>Organización de asignaturas</b>	
Las asignaturas de las diferentes etapas se organizan en tres tipos:	
<b>Troncales</b>	Representarán como mínimo el 50% del horario escolar. En ESO y Bachillerato se subdividen en: <b>troncales generales</b> y <b>troncales de opción</b> .
<b>Específicas</b>	Representarán como máximo un 50 % del horario escolar. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En Educación Primaria el alumno deberá cursar un mínimo de tres por curso, de las cuales serán obligatorias la Educación Física y la Religión (o su alternativa: Valores Sociales y Cívicos).</li> <li>○ En ESO el alumno deberá cursar un mínimo de tres y un máximo de seis por curso, de las cuales serán obligatorias la Educación Física y la Religión (o su alternativa: Valores Éticos).</li> <li>○ En Bachillerato: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En 1º curso, el alumno deberá cursar un mínimo de tres y un máximo de cuatro. De las cuales, la Educación Física será obligatoria.</li> <li>▪ En 2º curso, el alumno deberá cursar un mínimo de dos y un máximo de tres.</li> </ul> </li> </ul>
<b>De libre configuración autonómica</b>	Reguladas por las Administraciones Educativas. En este grupo entra la Lengua Cooficial y Literatura (en aquellas Comunidades Autónomas con lengua cooficial), que se cursará obligatoriamente en todos los cursos. Además se podrán cursar otras asignaturas. En 2º de Bachillerato, la Educación F. se incluye en este grupo.

Cuadro 3. Organización curricular de la LOMCE, extraído de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/publicaciones/lomce>

El art 34.bis nos señala que dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales para el primer curso y “en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración

educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior:"

- 1.º Economía.
- 2.º Griego I.
- 3.º Historia del Mundo Contemporáneo.
- 4.º Literatura Universal.

En cuanto a organización el art 34.ter nos viene a indicar la organización del segundo curso de Bachillerato. Así el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales, deberán cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Historia de España.
- b) Lengua Castellana y Literatura II.
- c) Primera Lengua Extranjera II.
- d) Para el itinerario de Humanidades, Latín II. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.
- e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior:

- 1.º Economía de la Empresa.
- 2.º Geografía.
- 3.º Griego II.
- 4.º Historia del Arte.
- 5.º Historia de la Filosofía.

En el punto cuatro de este artículo se contempla un bloque de asignaturas específicas, también en función de la regulación y programa de lo propuesto por cada una de las Administraciones educativas y, en su caso, de lo ofertado por los centros docente. Se trata de un abanico misceláneo de materias

electivas de obligado curso entre un mínimo y máximo de dos a tres. Estas son:

- a) Análisis Musical II.
- b) Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.
- c) Dibujo Artístico II.
- d) Dibujo Técnico II.
- e) Fundamentos de Administración y Gestión.
- f) Historia de la Filosofía.
- g) Historia de la Música y de la Danza.
- h) Imagen y Sonido.
- i) Psicología.
- j) Religión.
- k) Segunda Lengua Extranjera II.
- l) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.
- m) Tecnología Industrial II.
- n) Tecnologías de la Información y la Comunicación II.
- ñ) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

Aludimos también en lo que nos atañe al contenido del Proyecto de Real Decreto en el que se observa un conjunto programático en forma de principios y objetivos, así como una serie de reflexiones sobre la Historia en ambos cursos del Bachillerato.

En su artículo 24 se recogen los principios generales:

El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior.

Respecto de sus objetivos explicitamos del art 25 lo siguiente:

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Este Real Decreto nos habla sobre la Historia de España y Contemporánea.

La Historia de España de segundo curso de Bachillerato pretende ofrecer una visión de conjunto de los procesos históricos fundamentales de los territorios que configuran el actual Estado español, sin olvidar por ello su pluralidad interna y su pertenencia a otros ámbitos más amplios, como el europeo y el iberoamericano. En este sentido, la materia contempla, en el análisis de los procesos históricos, tanto los aspectos compartidos como los diferenciales.

Concebida como materia común para todas las modalidades de Bachillerato, ofrece al estudiante que llega a la vida adulta la posibilidad de conocer la historia de su país de manera continua y sistemática. En la distribución cronológica de los contenidos se otorga una mayor importancia al conocimiento de la historia contemporánea, sin renunciar por ello a los referidos a las etapas anteriores, pues en gran medida la pluralidad de la España actual solo es comprensible si nos remontamos a procesos y hechos que tienen su origen en un pasado remoto. De este modo, se dedica un primer bloque a los comienzos de nuestra historia, desde los primeros humanos a la monarquía visigoda; el segundo se refiere a la Edad Media, desde la conquista musulmana de la península; los dos siguientes estudian la Edad Moderna, hasta las

vísperas de la Revolución Francesa; y los ocho restantes, la Edad Contemporánea”.

A través del estudio de la Historia de España, los estudiantes deberán adquirir determinados valores y hábitos de comportamiento, como la actitud crítica hacia las fuentes, el reconocimiento de la diversidad de España, o la valoración del patrimonio cultural e histórico recibido. Así mismo, tal estudio deberá contribuir a fomentar una especial sensibilidad hacia los problemas del presente, que anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

Sobre la Historia contemporánea nos indica:

El planteamiento del conocimiento histórico debe ocuparse de los hombres en sociedad, de sus diversas actividades y creaciones; es decir, la actividad humana es un proceso con continuidad histórica, y este tiene su colofón en la época actual, el estudio, pues, de Historia Contemporánea e Historia del Mundo Actual, cobra trascendencia para entender el mundo que rodea a los estudiantes, pero también para preguntarse por el pasado, puesto que desde él tiene sentido el presente.

Al tratar de analizar tales hechos la Historia se enriquece con las aportaciones de otras disciplinas e incluso con las conclusiones de la investigación periodística de los acontecimientos, podemos incluir también, el análisis en otros idiomas, el uso de las tecnologías de la información, la crítica de los medios de comunicación, la reflexión sobre la diversidad cultural, la historia oral o la comparación con novelas históricas de esos hechos históricos.

Por tanto, la Historia del Mundo Contemporáneo debe acercar al alumnado al conocimiento del mundo actual, y ver la Historia como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre aunque dentro de la totalidad de esa globalización, el historiador puede seleccionar los más cercanos o los que más le interesen, sobre una realidad histórica concreta objeto de su investigación, a partir de una hipótesis de trabajo y ayudado por un tratamiento de las fuentes históricas.

## **La LOMCE en Andalucía.**

En Andalucía la LOMCE, considerada despectivamente como “experimento” por las autoridades políticas gobernantes de nuestra Comunidad Autónoma y de signo contrario al Estatal, la implantación de esta ley encuentra rechazo pese a su imperativo legal. Sea como fuere se intentará minimizar su impacto, según los pronunciamiento de los mandos autonómicos. Se procede así a un boicot larvado y ya anunciado pese al imperativo constitucional que ha de hacer el legislativo autonómico, esto el desarrollo normativo de esta ley en Andalucía.

Moreno (2015) se hace eco de esta actitud acusando a la Junta de Andalucía de irresponsable ya que a cuatros meses vista del comienzo de un nuevo curso no se sabe aún el modo en que va a ser aplicada dicha Ley en nuestra comunidad, disponiéndose al respecto solo de unas instrucciones. Este autor se muestra igualmente pesimista sobre la distribución horaria así como de las materias, indicando en este sentido la falta de lógica de las mismas en esas “instrucciones”. Conjetura que de ser aplicada los bachilleres andaluces se colocarán a la cola en comparativa con los del resto del país dada la reducción de la carga horaria de las materias troncales. Considera por tanto que es la puntilla a la ya devaluada etapa de Bachillerato.

	<b>TRONCALES</b>	<b>ESPECÍFICAS</b>	<b>LIBRE CONFIG. AUTONÓMICA</b>
<b>GOBIERNO</b>	Determina los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo	Determina los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos.	
<b>ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS</b>	Realizan recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su propia competencia		
	Complementan los contenidos. Fijan el horario lectivo máximo	Establecen los contenidos. Fijan el horario correspondiente a los contenidos.	Establecen los contenidos. Fijan el horario correspondiente a los contenidos. Establecen los estándares de aprendizaje evaluables
<b>CENTROS DOCENTES</b>	Complementan los contenidos de las asignaturas y configuran su oferta formativa. Diseñan e implantan métodos pedagógicos y didácticos propios. Determinan la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.		

Cuadro 4. Competencias educativas del Gobierno, Administración y Centro docente [Artículo 6 y 6 bis] [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/publicaciones/lomceCalendario de implantación de la LOMCE](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/publicaciones/lomceCalendario%20de%20implantaci%C3%B3n%20de%20la%20LOMCE)

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
	1º, 3º y 5º Primaria Eval. 3º Primaria 1º en ciclos de FPB	2º, 4º y 6º Primaria Eval. 6º Primaria 1º y 3º ESO 1º Bachillerato 2º en ciclos de FPB	2º y 4º ESO 2º Bachillerato 2º en ciclos de FPB	
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	Implantación en 1º, 3º y 5º con modificaciones en su currículo, organización, objetivos, promoción y evaluaciones.  Prueba de conocimiento al finalizar 3º (resultados orientativos)	Implantación en 2º, 4º y 6º con modificaciones de su currículo, organización, objetivos, promoción y evaluaciones.  Prueba de conocimiento al finalizar 6º (resultados orientativos)		
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>		Implantación en 1º y 3º con modificaciones del currículo, organización, objetivos, promoción y evaluaciones.	Implantación en 2º y 4º.  La evaluación final de ESO que se realice en el año 2017 no tendrá efectos académicos. En ese curso sólo se realizará una única convocatoria.	Dos convocatorias. Requisito para obtener el título la evaluación de 4º
<b>BACHILLERATO</b>		Implantación en 1º, con modificaciones en su currículo, organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas y promoción y evaluaciones.	Implantación en 2º.  La evaluación final de Bachillerato correspondiente a las dos convocatorias que se realicen en el año 2017 únicamente se tendrá en cuenta para el acceso a la Universidad, pero su superación no será necesaria para obtener el título de Bachiller. También se tendrá en cuenta para la obtención del título de Bachiller por el alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de grado medio o superior de Formación Profesional o de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza.	Quienes accedan con anterioridad al curso escolar 2017-2018 deberán haber superado la Prueba de Acceso a la Universidad que establecía el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, o las pruebas establecidas en normativas anteriores con objeto similar. Quienes accedan en el curso escolar 2017-2018 o en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en el nuevo artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
<b>FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA</b>	1º de los ciclos de Formación Profesional Básica. Se suprimirá la oferta de módulos obligatorios de los PCPI. Durante este curso, el alumnado que supere los módulos de carácter voluntario obtendrá el título de Graduado en ESO.	2º de los ciclos de Formación Profesional Básica. Las modificaciones introducidas en el currículo de los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional se implantarán únicamente al inicio de los ciclos		
<b>FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO</b>		Implantación en 1º		

Cuadro 5. Calendario de implantación de la LOMCE extraído de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/publicaciones/lomce> Calendario de implantación de la LOMCE

- Consideraciones sobre estas leyes.

Debemos suscribir tal y como indica Lledó (2009, p.219) que “toda sociedad que tenga conciencia de sí misma, como tal sociedad y que aspire a su organización y su progreso ha de encontrar el logro o la frustración de sus empeños en el reflejo de su sistema educativo”. Visto este trayecto laberíntico de leyes, órdenes y decretos que más que modificar aspectos sustanciales lo que hace es confundir, añadimos que fueron muchas las críticas vertidas hacia algunos de estos reglamentos. Ello es debido a las dispares sensibilidades habidas, y en clara dependencia del signo político en que se hallen frente a las normativas.

Suscribimos igualmente las observaciones que nos hace Bernal (2014) en cuanto que la preocupación sobre el aspecto educativo a partir de mediados del siglo XX en el contexto occidental se concretaba en su mayoría en la cantidad., es decir, se buscaba que la educación llegase a todas las capas sociales, se trataba en suma que la educación fuese universal. En nuestro país, continuará señalándonos, sería la Ley General de Educación (LGE) la que a partir de los años 70 intentaría llevar a término ese despliegue educativo a toda la ciudadanía. Una cuestión esta por tanto de cuantía, de aumento. Una vez conseguido este aspecto el rumbo de la preocupación educativa se orientará en la calidad, siendo exponentes de ello en cuanto que hacen referencia a ese carácter, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La LOGSE para algunos, por ejemplo, aparte de su complejidad, solo supuso la inclusión de mucha terminología nueva, y una regulación excesiva como apunta Delval (2007), y que sustancialmente no cambiaba nada ni contribuía a cambiar la práctica docente. Torres (2007) por su parte señalaba que los promotores de esta ley desconocían entre otras cosas la dimensión pedagógica de la educación, además de que la ley también usaba un lenguaje demasiado técnico, y con muchos conceptos psicológicos para parecer innovadora.

En cuanto a la LOCE, Delval (2007) indicaba al respecto de esta ley, que pese a recoger en su título el término calidad, en verdad se centraba más en cuestiones periféricas a la calidad educativa. Torres (2007) por su parte critica que esta Ley de Calidad de la Enseñanza tuviera como *eslogan - trampa* la “*cultura del esfuerzo*”, ya que este término, según él, escondía un lenguaje psicologicista que devendría en dejar al estudiante huérfano en su educación.

Esta es una lectura muy particular con la que no estamos de acuerdo. Si no apostásemos por el esfuerzo personal, o por esa “*cultura del esfuerzo*” que este autor critica en educación entonces ¿mejor apostamos por la comodidad?. Creemos que no es necesario responder a esta pregunta. Sería nefasto que los que precisaran respuesta a esta cuestión estuviesen en el ámbito educativo.

Evidenciamos que las reformas educativas son más bien declaraciones de buenas intenciones que incluyen también estrategias políticas sin duda, ya que la educación es una gran herramienta de y para el cambio social.

La mayoría de los cambios legislativos no solo en materia educativa, claro es, son producto de los cambios en el ejecutivo que en última instancia son producto de la considerada menos mala de las formas de gobierno. Nos sumamos a la idea que lo más importante no es la legislación, sino que lo que verdaderamente importa es cómo se enseña (Doz, 2007).

En cuanto a la LOMCE, esta muy joven y contestada ley que nace como todas las leyes educativas con fines plausibles, viene a abordar los acusados problemas de nuestro sistema educativo intentado mejorar o como mínimo paliar el estado de cosas a las que se consideran un fracaso. Con visos de convergencia hacia los objetivos europeos en educación dentro de ese ambicioso proyecto que es la llamada Estrategia Europa 2020 la Ley apuesta por esa cultura del esfuerzo tan demandada con un enfoque y sentido práctico acorde con ese fin propuesto de crecimiento inteligente, integrador sostenible pilotado por la Comisión Europea.

Nos reservamos el parlamento en cuanto que por ahora es imposible, por estar en ciernes, analizar el balance y el posible alcance de sus logros o

fracasos. En relación a ello todo son conjeturas y por tanto no nos atrevemos a ejercer de futurólogos sin datos objetivos. Lo cierto es que la Antropología no muestra presencia alguna salvo lo que podríamos considerar algún parvo matiz muy puntual sobre diversidad, concepto este al que se hace referencia en el Decreto Ley cuando razona sobre la Historia impartida en los dos cursos del Bachillerato.

Señalemos que en la disposición final quinta de dicha Ley se contempla un calendario de implantación. En su punto tres nos explicita que

Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas, promoción y evaluaciones de Bachillerato se implantarán para el primer curso en el curso escolar 2015-2016, y para el segundo curso en el curso escolar 2016-2017.

Al respecto de este calendario la última hora que tenemos sobre la aplicación de esta Ley es que a fecha de 13 de agosto de 2015, las Comunidades Autónomas no gobernadas por el partido en el gobierno estatal, se han reunido con el Ministro de Educación con el fin de intentar posponer su aplicación usando vericuetos legales, intentando ampliar el plazo en el que esta debiera entrar en práctica. Parece por tanto aventurarse que las fechas fijadas para su implantación está encontrando afrentas no solo para dilatar el tiempo, sino incluso para no llevar a cabo ese imperativo al que deben someterse jurídicamente.

Sea como fuere, toda aquella idea nacida de un proyecto político-social, encontrará en su antagonista ideológico no una mano sino una traba. Problemas estos que sufre y lidia sin demasiado éxito la educación. Pasarán por tanto varios años hasta que con meridiana nitidez, conocimiento y autoridad podamos someter a examen a esta Ley y pronunciarnos sobre la misma con sensato juicio.

Resta esperar y desear que todos sus deslumbrantes principios no tengan finales desastrosos como lo han sido las leyes precedentes.

### **3. DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO.**

Sería difícil por no decir imposible no encontrar una práctica del ámbito y de la naturaleza que fuere que no esté expuesta, o contenga en sí, problemas de muy diversa índole. Es de manera lógica pues una entelequia pensar que no existen prácticas que no se enfrenten a escollos que, asumidos como retos, sirven para trazar los caminos para la posible superación de los mismos.

Respecto al ámbito que nos incumbe no podemos obviar los hándicaps con los que el docente se puede encontrar al ejercer su profesión en este campo disciplinar que es la Historia, y en esta etapa en concreto. Encontramos al respecto algunos estudios que señalan cuáles pueden ser las trabas de la enseñanza de la Historia en el Bachillerato.

Como ejemplo, Fernández y Pulpón (2004) apuntan diversos problemas que clasifican en exógenos, endógenos y los específicos propios de su docencia:

- **Exógenos**: Estos autores señalan como problemas de este tipo los condicionados por el contexto socio-educativo. Dada la variedad de estos condicionantes, se podrían establecer dos grupos:

1. Los referentes al marco socio-cultural del alumno. En este se destacan la heterogeneidad del alumnado; hecho que obliga al profesor a responder a cuestiones de convivencia, y también a adaptar los contenidos a los distintos ritmos de aprendizaje. El influjo de la cultura televisiva e imagen que bombardea al alumno con excesiva información carente de reflexión y análisis, que lo conduce tanto a una falta del dominio del vocabulario como de poca aptitud lectora y comprensiva. Sobre esta cuestión Lledó (1997,p.214) nos observa que: “Los medios de comunicación (...) son medios espléndidos, pero son medios que (...) a una juventud que no lea literatura, que no piense, que no le ofrezca ideales, la destroza. Así sirve más para cretinizar absolutamente a las futuras generaciones”

Y el clima de desidia lógico de la sociedad consumista que deriva en apatía, manifestada en una carencia de valores como la superación. Ello conduce de manera lógica a esa “*ley del mínimo esfuerzo*” que frena la posibilidad del aprendizaje.

2. Los relacionados con el sistema educativo. Como son escasez de tiempo del docente para atender de forma individual a los estudiantes, ya que si el profesor ha de hacer frente a la heterogeneidad del alumnado esto resta tiempo a sus posibles tareas de innovación en materia pedagógica. El examen de memoria como principal recurso evaluativo que se traduce en esa forma de aprendizaje tan negativa que reduce todo a la memorización. García y Jiménez (2006) respecto a esta manera de estudio indican que la Historia debe estar alejada de una enseñanza memorística de nombres, fechas y demás datos más bien anecdóticos, y acercarse más a una forma de transmisión más operativa en destrezas conducentes a la reflexión del estudiante y a la comprensión de sus contenidos. Finalmente como problema relacionado con el sistema educativo está la falta acusada de coordinación entre los docentes del área.

- Endógenos: Entre los problemas internos de la instrucción de Historia se destaca lo complicado de los hechos y procesos históricos, así como la dificultad de los estudiantes para aprehender conceptos de tiempo (del que nos haremos eco en líneas sucesivas) o nociones como la de causalidad. A ello se le suma la falta de preparación concreta de los docentes.
- Específicos: De los problemas específicos de la enseñanza de Historia en los dos cursos del Bachillerato se recoge la dificultad de abordar al completo todos sus contenidos. Es habitual que los estudiantes de este periodo carezcan de una visión global de la Historia General, y por tanto

no la hayan asimilado de manera óptima como para enlazarlos con los contenidos de la Historia de España.

La mayoría del profesorado coincide en que la práctica cotidiana de la docencia de Historia dista bastante de las exigencias legislativas. Estos hándicaps suponen un freno para la consecución de las metas teóricas programadas, y por tanto para esos objetivos explicitados que de forma general buscan la formación del alumno.

Si este ya de por sí es un grave problema, no lo es menos el del fracaso del alumno que no ve sentido ni utilidad a lo que se le intenta inculcar, y de ahí quizás su indolencia.

La falta pues de motivación producida por esa carencia de seducción es el hándicap al que en primera instancia había que hacerle frente y que analizaremos con más detenimiento en el capítulo III.

Una problemática incluida en esos factores endógenos, y que solo ha quedado mencionada sin ser desplegada, es la que atiende a la comprensión del tiempo histórico. Muchos de los autores que tratan la docencia de la Historia observan esta idea como un problema para el alumnado, el cual no llega a comprender esa fenomenología temporal tan capital para la interpretación histórica. Se presenta pues la cronología para muchos investigadores en didáctica de la Historia como un desafío al que ha de hacerse frente para su aprendizaje.

Pagés 1997, citado en Benejam, P; Pagés, J; Comes, P; y Quinquer, D (1997, p.190) nos señala una tipología de inconvenientes en la comprensión del tiempo histórico y en la enseñanza de la Historia:

1. Un problema de naturaleza epistemológica y didáctica como es la indefinición del concepto de tiempo histórico en la enseñanza o su identificación estricta con la cronología.
2. Un problema de naturaleza axiológica que hace preguntarse para qué enseñar el tiempo histórico, lo cual remite al problema de cuál es el fin de la enseñanza de la Historia.

3. Un problema relacionado sobre cómo construyen los alumnos la temporalidad y el papel que en dicha construcción tiene la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica.

El autor cree que en la enseñanza de la Historia se ha de intentar que los alumnos entiendan que los hechos históricos, y la temporalidad de los mismos, son constructos realizados por los historiadores y que tales hechos pueden ser contruidos e interpretados de manera distinta por otros historiadores e individuos. Por tanto la enseñanza de la Historia significa implicarles en la empresa del saber y del saber hacer propio del trabajo historiográfico, y, en esa empresa, la construcción de la temporalidad es esencial.

Pese a la existencia, según las investigaciones, de una conciencia cronológica en el ser humano desde la niñez, creemos que a niveles educativos inferiores al Bachillerato los problemas de conciencia temporal son posiblemente más acusados que en esta etapa educativa, pero no por ello deja de ser un obstáculo para la comprensión de los cambios sociales en el ciclo educativo que nos compete.

Como continua indicando el autor, el dominio de la cronología nos dota de la habilidad necesaria para situar los hechos o fenómenos históricos en su contexto y relacionarlo con los que le precedieron, siguieron o discurrieron de forma paralela, y sobre todo para ubicarlo en relación con el presente.

La cronología pues es un soporte que periodiza para organizar y secuenciar la fenomenología histórica, muy útil desde un punto de vista didáctico, que nos aproximan a la comprensión de los ritmos evolutivos de las sociedades. Para esta periodización se necesitan establecer puntos de referencia que actúan como hitos, tales como fechas o acontecimientos relevantes que en realidad no son el verdadero conocimiento histórico, sino que son un medio para la comprensión del devenir o temporalidad de la Historia.

Continuando con las problemáticas podríamos señalar en este apartado, por oportuno, un aspecto al que creemos también debe atenderse y que suma un hándicap más, que por supuesto repercute en la docencia de la Historia en general y en particular, como no, en el Bachillerato. Nos referimos al lenguaje

usado en la producción de los libros de Historia. Un mal que aqueja pues a ella es el estilo léxico usado en la misma.

Azcona (1990) plantea esta acertada cuestión pocas veces atendida quizás por la poca importancia dada a ello y que desde aquí también defendemos como de significativo alcance para mejorar la comprensión de la Historia. El autor denuncia que para algunas plumas no dotar a los textos de rigidez léxica no es admitido por los profesionales de la disciplina. Pareciera que escribir en un lenguaje sencillo se considerase como un asunto nimio.

Ello da como resultado que a veces lo que se intenta transmitir queda reducido a un marco cerrado de solo una camarilla de entendidos que conocen los vocablos creados de y para ellos.

Ajustada a esta idea, continúa señalando, es que si la ciencia tiene entre sus metas fundamentales su difusión, se cree oportuno que los historiadores en sus obras apuesten por un lenguaje de sencilla comprensión, lejos de artificios y barroquismos que alejen al ciudadano de su lectura. Cree que la falta de claridad en la exposición, hecho que ha caracterizado y aún caracteriza a muchos autores, ha dado lugar a un mayor alejamiento del ciudadano de los libros de género histórico.

Si trasladamos esta idea señalada al alumnado de Bachillerato entenderemos que este no va a comprender lo necesario o lo que el autor de determinado volumen intenta explicar no va a llegar a ser entendido por este público, podríamos decir, aún aprendiz de Historia cuando se acerque a su contenido. Por tanto el alumnado de esta etapa educativa será parte también de esa concurrencia que se alejará de sus lecturas por la falta de nitidez expositiva y que terminará sencillamente por aburrir. Un problema más que suponemos podría ser enmarcado también entre los factores endógenos antes apuntados.

Ello configura pues una concepción tediosa de la Historia que deviene, entre otros aspectos, en cuestionarse por este alumnado el sentido válido de este tipo de saber.

Siguiendo en la esfera de escollos de la enseñanza de la Historia en el Bachillerato pero ya en un aspecto más generalizado, queremos destacar el determinado parecer de un prestigioso historiador. Señalamos pues en el siguiente argumento el pesimismo que observaba Valdeón (1988, pp.103-104) citado Pagés (1997, p.28) sobre el futuro de la Historia respecto a su enseñanza. Pese al tiempo pasado sus ideas creemos no han perdido vigencia. Este autor observaba el futuro de la enseñanza de la Historia como muy poco alentador aduciendo distintas razones entre las cuales, y principalmente estaba la del cambio de la “vieja” asignatura de Geografía e Historia, en la “moderna” de ciencias sociales. Questionaba ese cambio por los problemas de índole teórico que planteaba las relaciones entre la historia y las ciencias sociales absorbiendo estas últimas a la Historia. Las consecuencias de ello desde el punto de vista de su didáctica, seguirá argumentando, las prejuzga sin lugar a dudas de negativas al considerar que las ciencias sociales son un cajón de sastre que estudia ese algo etéreo y diverso que viene en llamarse “lo social” y en la que tienen cabida cuestiones y aspectos de lo más heterogéneos que podamos imaginar. Es así que nos dibuja y critica el perfil de un profesor de “sociales” convertido este en una especie de animador cultural que vale para todo. Se crea así un contexto en el cual lo histórico tiende a evaporarse en la enseñanza del alumnado, situación esta bañada de tinte sociocultural, que en tono irónico nos dirá que es, eso sí, lo más lúdica y posmoderna que se pueda.

Queda pues patente en este “aviso a navegantes” ese posible temor sobre la disolución de la disciplina histórica en ese campo social que el citado autor, en su crítica, apuntaba como problema no solo a cuestionar sino a resolver. Sobre la órbita de tal cuestión aludimos en el capítulo III de este trabajo cuando tratemos críticas similares sobre la pertinencia de la inclusión de la Antropología social en la docencia de la Historia y sobre la cual hay puntos tanto distanciados como encontrados.

Nos preguntamos finalmente si acaso no hace falta para hacer frente a todas estas complicaciones plantearse la enseñanza de la Historia de forma más atractiva.

Invitamos a continuación a un viaje por los libros de texto que han servido como manuales para la enseñanza de la Historia desde el pasado hasta la más reciente actualidad

#### **4. ANÁLISIS DIACRÓNICO DE MANUALES DE HISTORIA DEL BACHILLERATO.**

Veamos seguidamente con un sucinto análisis de manuales de Historia, y en un recorrido que arrancamos con un libro de finales del siglo XIX, qué nos ofrecen respecto no solo a su estructura, sino al abordaje y expresión de sus contenidos explicativos, así como de su vocabulario, sobre la ciencia de la Historia. Damos pues un viaje diacrónico y hasta el presente de los distintos textos del Bachillerato los cuales no son más que el reflejo de concepciones distintas de la enseñanza de esta disciplina y de la mentalidad generada en contextos socio - políticos concretos. En suma son manifestaciones de los signos de cada tiempo.

Tomando como primer ejemplo un manual de Instituto de Historia Universal de 1892, por tanto más que centenario, observamos en su concepción de Historia pareceres que a lo sumo podríamos considerar dispares de los del presente, pero lógicamente entendibles en su contexto. El profesor por aquel entonces de dicho Instituto y autor de tal manual según se explicita, Ferrán (1892, p.5) señalaba en unos de sus puntos respecto del concepto de Historia que: “Dios es el actor invisible de la Historia porque ha criado al género humano y lo conserva y dirige a su fin; y porque nada sucede sin la voluntad de Dios que dispone los acaecimientos o lo permite”

Supone esta concepción ya un manifiesto avance de la forma en que está expreso el contenido de esta obra, que parte de la creación del mundo por la divinidad, y que sitúa como hitos y límites temporales en su parcelación de la Historia por ejemplo el diluvio universal, o la llegada de Cristo. Un libro pues marcado a todas luces por la interpretación religiosa cristiana moralizante, y a

su cabeza la Iglesia erigida en depositaria e intérprete de una de las fuentes para ella de la Historia, esto es la Revelación:

De forma paralela y lógica no es difícil encontrar también ideas tales como:

Pero no debe perderse de vista que mientras los pueblos que nos han dejado tales huellas de su existencia vivían en semejante estado, otros pueblos conservaban más o menos alterada la civilización primitiva.- Sucedió algo parecido a lo que pasa aún en nuestros días en los cuales, a la vez que existen naciones civilizadas, existen también pueblos salvajes y frecuentemente no a mucha distancia, por ejemplo las razas africanas que tan próximas están de la Europa. (Ferrán ,1892, p.20)

Con independencia de ello, en otros de sus puntos considera que son ciencias auxiliares de la Historia, entre otras, la Etnografía.

No hacemos crítica negativa en absoluto de las directrices marcadas en este volumen, porque comprendemos el contexto socio-cultural de aquel momento presente, casi un siglo y cuarto atrás, y superada ya no en términos de marginalidad, sino en términos que no son aceptados en la actualidad por la transmutación lógica que ha sufrido el pensamiento hasta nuestros días, y que ya no ofrecen la utilidad social que en su tiempo quizás sí tenían, aunque algunos críticos insistan en el retroceso mental que suponía esta forma de contemplar la existencia, críticas por otro lado que no atienden a que ello ha de ser comprendido no desde la óptica presente, sino desde la difícil, que no imposible, óptica de su pasado.

No olvidemos pues que los sentidos y extensiones semánticas trasmutan, y lo que antes no era considerado un vocablo peyorativo ahora sí se medita como tal al recibir sobre todo sanción social. Por tanto igual que los hechos hay que enmarcarlos en su contexto, así mismo las palabras y términos usados, ya que no sería de recibo que atendiésemos solo a empatizar con los sucesos y no con los vocablos contenidos generados y usados en los mismos.

De plena guerra civil y sobre la enseñanza de la Historia en el Bachillerato de esos años de contienda y postguerra recurrimos no a manuales

específicamente, sino al estudio que sobre ellos realizó Martínez (1996), la cual analiza la docencia histórica en el primer Bachillerato del nuevo régimen político sobre un plan académico que nace en el año 1938 y que estará vigente hasta 1953. Recordemos que los cursos de esta etapa académica no estaban configurados como en la actualidad, aunque ello no nos impide hacer balances al respecto de la configuración de sus textos.

La autora resalta la censura a la que estaban expuestos los libros antes de ser usados como textos académicos, exigiéndose para los mismos de forma explícita por parte de la Comisión Dictaminadora de textos un nivel de calidad en lo pedagógico, científico y político en consonancia y acorde con los ideales del nuevo Estado instaurado al que debían responder.

Se comprende así que el tratamiento de los contenidos de estos manuales contuviese un fuerte carácter ideológico y doctrinario que daría lugar por tanto a una uniformidad sustantiva en estos textos. Sin embargo la autora en la analítica de tales contenidos vendrá a demostrar que esa supuesta realidad homogénea no fue tal.

Ello no indica desde nuestra óptica que los temas tratados, desde el origen del hombre hasta la II República no estén bajo la directrices de las batutas propias del régimen, y por tanto queremos considerar que la autora hace referencia más bien al tratamiento de los contenidos que unas veces obvia, presenta o define hechos y conceptos de manera diferente. En algunos casos hay más neutralidad en la interpretación de determinados momentos históricos, al igual que también hay uniformidad en el tratamiento e interpretación de otros, pero deliberamos que en ningún momento se salen de las que llamaremos “reglas establecidas” por la censura para la emisión como manuales de enseñanza de esos volúmenes.

Este parecer lo fundamentamos según deducimos del análisis de la autora en que el concepto de Historia, por ejemplo unas veces es tratado como narración de acontecimientos importantes, o que el objeto de esta disciplina es la reconstrucción de los hechos, así como la búsqueda de sus causas y consecuencias. En otras el estudio de la Historia ha de servir para conocer la Patria con el fin de generar tanto amor a ella como acercamiento a su “pasado glorioso”. Sobre las valoraciones por ejemplo del régimen político anterior

siempre se encuentran evaluaciones negativas que son calificadas de antinacionales.

Por tanto los tratamientos de los temas, presenten unos mayor o menor grado de neutralidad, mayor o menor homogeneidad, de una manera u otra marcan una línea definida de lógica comprensible, propia de contextos políticos determinados, sean los que fueren, que plasman su mentalidad como reflejo de su ideología, en todos los soportes posibles, entre ellos los que tratamos aquí, los manuales de Historia.

Recién iniciada la transición política hallamos el manual de 1º de Bachillerato aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia ( M.E.C) en 1976 y editado en 1978 con el título *“Historia del Arte y de las Civilizaciones”* de S.M. Ediciones. En el mismo distinguimos un primer tema dedicado a la historia de las civilizaciones, antes de sumergirse en un recorrido histórico que parte desde el origen de la humanidad hasta el mundo actual de esas fechas. En dicho primer tema se hace alusión en primera instancia a una cita que queremos destacar de Fernand Braudel, la cual nos dice:

Ninguna civilización actual es verdaderamente comprensible sin un conocimiento de los itinerarios ya recorridos, de los valores antiguos, de las experiencias vividas. Una civilización es siempre un pasado, un cierto pasado vivo. Por consiguiente, la historia de una civilización no es sino el intento de entresacar de sus coordenadas antiguas las que siguen siendo válidas para la actualidad.. Todo lo que relaciona el pasado con el presente, con frecuencia a siglos de distancia.

Esta cita introductoria del tema al que aludimos da paso a los contenidos que presenta, y en ellos a un inicial epígrafe dedicado al mundo de la cultura. En este observamos una concepción creemos particular y confusa del término, estimando aún concepciones de barbarie frente a civilización. Sin embargo, pese a considerar de enorme importancia para la humanidad nuestra civilización occidental , se vierten también críticas a esta comentando que la misma ha cometido errores e injusticias, y no todo en ella ha sido positivo. De forma paralela apela al intento de comenzar a mirar y valorar otros contextos

culturales ajenos como Oriente o África, los cuales como sigue comentando el manual, han ofrecido y siguen ofreciendo muchos valores de los que se puede aprender. Hace también valoraciones sobre la necesidad de edificar la paz con la colaboración de todos con el fin de construir un futuro más humanizado.

Otro manual aprobado por el M.E.C en mayo año 1977 con título "*Geografía e Historia*", perteneciente al curso 3º de B.U.P de la misma editorial S.M. Ediciones del año 1981, inserta en su introducción la sugerencia al profesorado, con la idea de evitar tanto un aprendizaje solamente memorístico como de conocer la realidad más cercana a ámbito donde se habita, la realización de trabajos escritos circunscritos a dichos espacios. En suma ya vemos como van apareciendo las ideas regionalistas.

Este volumen, un tanto anárquico en la distribución de sus contenidos, pues alterna los geográficos con históricos, está parcelado en un considerable número extenso y excesivo de temas. Se aprecia ya un cambio terminológico más neutral pese a vislumbrarse ciertos y muy sutiles cambios basculantes, hacia posturas ideológicas determinadas, propias del momento. Se señala en su primer párrafo que la integración del individuo en la sociedad puede ser mejorada con el conocimiento de la realidad de su país, y el estudio del presente no puede hacernos dejar de lado la proyección del pasado sobre ese momento actual.

Esta idea hace referencia al conocimiento del medio natural, es decir, al marco físico donde se desarrolló ese pasado y donde se desarrolla el presente. No es por tanto una alusión a otro tipo de conocimiento que no sea el geográfico y del que nada tenemos que objetar. Aunque sin duda creemos que si se habla de integración de individuo en la sociedad esta no solo podría ser mejorada con la ciencia geográfica que defiende, si no creemos que la ciencia antropológica contiene más potencial para llevar a conclusión ese, sin lugar a equívoco, estimable fin integrador.

Otro manual de Historia aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1977, y que data de dos años después que el anterior reseñado, de 1983, correspondiente a primer curso de B.U.P, y nombrado como título

*“Historia de las Civilizaciones y del Arte”*, ofrecía dos capítulos preliminares para cada uno de los conceptos de Historia y Civilización.

El concepto de Historia, si bien en su base es en líneas generales el mismo que el anterior libro comentado, este ya obvia consideraciones divinas o de cualquier otra naturaleza religiosa. Es presente también el término civilización, pero no ya en el sentido antagónico de salvajismo, y sobre el cual se define también el término cultura como el o los contenidos concretos que toda civilización posee como patrimonio.

Apreciamos como los autores de dicho manual, Valdeón, González, Mañero y Sanchez (1983), entienden que una de las principales tareas del historiador entre otras es situar los hechos en su contexto con el que estos adquieren su auténtico significado. No dejaremos de insistir en ello puesto que quizás es algo que se olvida, o no se le sabe inculcar al alumno en el momento que este vierte pareceres sobre el pasado, que muestran que ese mensaje no ha calado como debiera, sino todo lo contrario.

De finales de los ochenta encontramos el manual de Bachillerato *“Proyecto 92 Geografía e Historia”* de la editorial Algaida y del que no especifica curso. Aprobado por el M.E.C en el 1987 según reza este libro sigue las orientaciones sobre la cultura andaluza que fueron publicadas en Decreto del B.O.J.A de 1984.

Dividido en cinco bloques temáticos atiende en su primer tema a los condicionantes naturales de la Historia de nuestro país, más como enunciado que como contenido sustancioso. Alternará en el desarrollo de su discurso y solo en algunos de estos bloques con temas dedicados a la cultura y arte, pero no desde una óptica antropológica sino desde la visión del desarrollo de corrientes de pensamiento, instituciones y manifestaciones artísticas. Lógicamente incidirá, como ya señalaban y hemos indicado, las directrices oficiales de educación, en el ámbito y contexto andaluz, con alusiones al regionalismo y a la evolución de este espacio geográfico a lo largo de la historia.

Analizando un nuevo manual, en este caso de la Editorial Anaya correspondiente al 2º curso de Bachillerato del año 2009, con el título de

“Historia”, observamos que en su prólogo indica que se ha atendido a la incorporación de novedades respecto a anteriores ediciones en lo que concierne al lenguaje, buscando claridad terminológica y destierro de erudiciones con el fin de ofrecer mejor claridad expositiva.

Centrado en la Historia de España y dividido en trece unidades temáticas, hace un recorrido general desde la Prehistoria con los primeros pobladores de la península hasta la Contemporaneidad con la transición democrática inclusive, añadiendo los acontecimientos hasta casi la fecha de publicación de este manual. Incorpora como segunda unidad lo concerniente a Al-Andalus por las exigencias curriculares de la Comunidad Autónoma Andaluza. Se refleja y presta atención también en determinadas unidades temáticas lo relativo a la mentalidades, y al papel de la igualdad y de la mujer.

De la editorial Vicens Vives (Aróstegui, 2009) nos hacemos eco del manual de 1º de Bachillerato correspondiente a la Historia del Mundo Contemporáneo del año 2009. Dicho volumen queda estructurado en cuatro bloques principales en los que contienen un total de 17 temas, los cuales abarcan desde la Europa del Antiguo Régimen hasta la Iberoamérica del siglo XX. Previo al desarrollo de tales contenidos encontramos explicitado en su tercera página la observación siguiente:

Este libro, que abarca (...) pretende ser un texto claro y explicativo con una metodología analítica que forme al alumnado en el conocimiento y la interpretación de los hechos históricos. La concepción, los contenidos y la estructura del libro responden básicamente a los siguientes objetivos:

- Ofrecer al alumnado un marco conceptual que le permitía conocer los hechos más relevantes del mundo contemporáneo, en la convicción de que ello le facilitará la comprensión y el análisis de los complejos acontecimientos que se producen en la sociedad actual.
- Formar al alumno en la práctica de las competencias específicas de la Historia (dimensión temporal, valoración de fuentes históricas, conciencia histórica...) y de las competencias

comunes como la obtención, el procesamiento y la comunicación de la información.

En esta declaración de intenciones que nos presenta el volumen se puede observar cómo se atiende al intento de “formar al alumnado” en el conocimiento e interpretación de los hechos. Desde nuestra perspectiva objetamos a esta idea loable, que es en sí más un “querer” que un “poder”, es decir, la intención de la comprensión de los fenómenos históricos se queda en ello, en tentativa más que en realidad. Dicha objeción no la hacemos al azar sencillamente para justificar nuestro punto de vista, sin ser fundamentada, sino que la volcamos cercanos al convencimiento que para ese verdadero fin por el que se apuesta como es la comprensión de los hechos históricos, se necesitan sumar otros elementos en forma de utillajes metodológicos. En defensa de lo que decimos, en este libro no se ofrecen extensiones semánticas de terminologías usadas y que son a nuestro parecer las que dificultan esa comprensión.

Un ejemplo de ello es el uso de palabras como “desigualdad” y “diferencias” en su sentido peyorativo y no como riqueza patrimonial humana, idea esta que veremos más detenida y definidamente en capítulos posteriores, cuando se analice las posiciones adoptadas por la Antropología al respecto del sentido de estas terminologías. Reproducimos a colación, y como avance de esta idea vertida, el parecer recogido en el ensayo titulado *“Elogio a la dificultad”* que sobre ello expuso en conferencia el filósofo Estanislao Zuleta en el año 1980.

Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho.

Consideramos por tanto preciso atender a la necesidad de explicitar los alcances semánticos de esas terminologías con las que favorecer esa comprensión histórica sin la cual sesgaríamos, por no ser atendidas otras valoraciones que pudieran sin duda enriquecer esa tarea mental que es el ejercicio comprensivo de los hechos históricos, la fundamental tarea de la

entender el por qué de los acontecimientos del pasado humano. Queda pues dilucidado que no existe, al igual que en los demás volúmenes, ninguna referencia ni explícita ni implícita a la Antropología, ausente en su generalidad en dicho manual.

Ya de forma general y haciendo un balance de los libros de texto mencionados interpretamos que no es difícil apreciar ni comprobar como el vocabulario y terminologías de estos manuales de Historia han ido tornando desde un lenguaje propio del adoctrinamiento, como son las frases sentenciosas y alabanzas a la divinidad rectora, a la vez que concepciones acuñadas en el siglo XVIII que aún pervivían a finales del siglo XIX, como son la de civilización frente a salvajismo, a suavizarse en sus formas y expresiones, buscando de una forma u otra lo que se podría entender como un “lenguaje políticamente correcto”.

Estas formas nuevas de expresión, propias de los cambios en el signo de los tiempos, indican ya y son la superación de esas concepciones teológicas que sobre los hechos y experiencias vitales del ser humano se tenían. Pero también vemos que sus diferencias visualizan una más que distinta función social. Si por un lado los primeros manuales apelaban en sus contenidos a la ética cristiana, en los venideros quedan totalmente ausentes concepciones religiosas algunas, pero sí atenciones al medio ambiente y a la destrucción de este que ratifican esos signos de cambio, en algunos aspectos, sobre la función y el sentido educativo de la Historia.

Un lenguaje que ha ido tornándose pues más neutral con el transcurso del tiempo, a la vez que ha ido incluyendo nuevos contenidos que más que reflexivos son informativos.

Destacamos sin lugar a equívocos la ausencia casi al completo de alusiones a la Antropología con solo algunas terminologías afines de esta disciplina y que son contempladas desde extensiones semánticas reduccionistas.

Los hechos históricos se presentan en muchos libros de texto como hechos naturales, objetivos, que han sido narrados y descritos por los historiadores de la manera más ajustada posible a lo que sucedió según lo transmiten las fuentes documentales existentes.

Finalizado este primer capítulo, damos paso dentro de este apartado teórico de la investigación a un correlativo título dedicado al ámbito de la formación. Sobre ello se expondrá cuál es el obligado itinerario formativo que ha de recorrer aquel que opte por ejercer la docencia de la Historia en el nivel del Bachillerato. Un camino este que se ha ido alterando con las lógicas modificaciones que el tiempo parece exigir, según la mayoría de las veces se fundamenta y que bajo la bandera de la mejora y el corregimiento se aplican quizás más bien confundiendo que clarificando la senda, como otras lenguas señalan. De dicho camino nos haremos eco así como de las extensiones semánticas que contienen los conceptos terminológicos contenidos y con los que se trabajan en los paradigmas vigentes como son el de calidad educativa y formación permanente.

**CAPÍTULO II**  
**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE  
BACHILLERATO EN EL ÁREA DE HISTORIA**

## CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO EN EL ÁREA DE HISTORIA

### 1. INTRODUCCIÓN

---

La formación con la que llega un egresado al ejercicio de la práctica profesional docente es de suma importancia, porque de ello deviene la formación también de sus futuros alumnos. Pocos discuten que la figura del profesor es capital, y no lo es menos lo que en su modelo se ha de reunir, esto es su necesaria y obligada solvencia académica y dotes didácticas así como el compromiso con su cometido. A propósito de esta idea valga el parecer de Kitson et als (2015, p.57)

Los profesores de Historia son fundamentales para la experiencias de aprendizaje del pasado de los jóvenes. Un aprendizaje satisfactorio depende en gran medida, de las formas en que los profesores hagan un uso activo de las herramientas y recursos a su disposición: Las formas en que sean capaces de utilizar y dirigir el lenguaje, las formas en que definan los problemas históricos y las formas en que exploten los amplios recursos a su disposición para apoyar el aprendizaje

La formación inicial del profesorado por tanto será la que en principio marque el punto de arranque con la que este se presente al ejercicio docente. Dicho adiestramiento no supondrá alarma si es por exceso, pero si lo será si es por defecto.

Nos preguntamos por tanto cuál es el estado de las cosas en este asunto Torres (2007, p.13) al respecto señalaba que “la política que rige la formación del profesorado es en este país escandalosamente insuficiente”.

La LEA por su lado indica que:

La formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y aptitudes.

El componente esencial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado, y su objetivo final será preparar al profesorado para dar respuesta a los retos del sistema educativo que se recogen en la presente Ley.

Dado que el campo de ocupación más destacado, y el perfil más consolidado de la mayoría de los titulados en Historia es el de la enseñanza de la misma, como veremos en el presente capítulo, consideramos se hace imperativo revisar los itinerarios finales del futuro docente en dicha disciplina.

Conocido es que ser titulado en Historia no es la única vía académica para llegar a la práctica de la enseñanza de esta, ya que está contemplada como es sabido, la posibilidad de su ejercicio a través de otros estudios universitarios tales como Historia del Arte o Geografía, con los que guarda sin duda estrecha relación. Sin embargo consideramos que el análisis del itinerario de estas disciplinas mencionadas queda fuera de esta investigación porque deducimos lógicamente que son los contenidos de la titulación en Historia los que se van a impartir.

Veamos por tanto todo ese itinerario formador que como hemos recogido denuncia Torres de manera altamente insuficiente.

De forma general ofrecemos un repaso de la recién marchita Licenciatura de Historia, deteniéndonos más en el Espacio Europeo de Educación Superior donde analizaremos su significado, el sentido de calidad de este proyecto y la nueva titulación de Grado en Historia.

Un apartado fundamental será el referente a la calidad. El sentido que le demos a dicho viso dependerá del alcance semántico que se le dé a tal atributo. Sean cuales fueren sus acepciones, consideramos que el eje principal y referente de tal propiedad educativa tiene como motor la formación del profesorado.

Pensamos pues que para conseguir calidad en la docencia es imperativa la calidad en la formación del profesorado, ya que como señalan Sobejano y López (2009, p.29). “Un profesional docente es algo más que un especialista

en una materia". Consideramos por tanto que no basta con ser docto en la disciplina, histórica, aspecto este sin duda principal e imprescindible, sino que es imperativo conjugar este esencial aspecto con la acción social que es educar.

De ahí que en esa línea dichos autores entiendan que el docente tiene un doble perfil: el que deriva de sus conocimientos académicos adquiridos y el que concierne a la tarea educativa. No se debe confundir por tanto formación con información. No basta estar informados sino formados tal y como apuntamos en las primeras páginas de este trabajo.

Como no también de manera ineludible analizamos el máster del profesorado, ya que es el título que cualifica la aptitud pedagógica para el ejercicio docente en la enseñanza media, además de ser el curso final a partir del cual se puede ejercer la profesión, al menos en el ámbito privado, ya que en el público es necesario superar una oposición.

Atendemos finalmente a la formación permanente del profesorado como necesaria disposición personal, y exigencia que todo profesional debiera suscribir en su agenda.

## **2. LOS PLANES DE ESTUDIOS PREVIOS.**

### **2.1. La licenciatura en Historia.**

Arrancamos este apartado sobre la ya extinta Licenciatura de Historia haciendo referencia, como punto de partida, a la Constitución española, donde en su artículo 27.10 se reconoce la autonomía de las Universidades. En función de este reconocimiento serán ahora estas instituciones las competentes para establecer sus planes de estudios dando así lugar en 1983 a la Ley Orgánica de la Reforma Universitaria (LOU), la cual desarrolla ese precepto constitucional de autonomía.

En la misma los estudios superiores quedarían estructurados en tres ciclos quedando incluido en el segundo de estos ciclos el título de Licenciado. En realidad es una autonomía tutelada, ya que las universidades quedarían de

una manera u otra subordinadas a las directrices generales marcadas por la ley mencionada.

Los estudios de Historia en la universidad granadina durante varias décadas han ido sufriendo una serie de cambios en la forma de configurar esta disciplina. En un principio estos estudios tradicionalmente estaba vinculados e incluidos en la carrera de “Filosofía y Letras”, la cual se encontraba parcelada en tres años de materias comunes y dos años de especialidad .

A partir de 1974 formaría una nueva titulación académica junto a la Geografía conformando la licenciatura de *Geografía e Historia* hasta la emancipación de ambas como titulaciones independientes en el año 1990 .En ese año se publica por Real Decreto la titulación de *Licenciado en Historia* y su plan de estudios correspondiente. En el anexo de dicho decreto se marcan las directrices generales propias de los planes de estudios que conducen a la obtención del título oficial de Licenciado en Historia.

En su primer punto se señala que sus estudios “*deberán proporcionar una formación científica adecuada en los aspectos básicos de la Historia y de sus métodos y técnicas*”. Este plan estaría vigente hasta el año 2001, cuando se publique uno nuevo de adecuación técnica y último programa de estudios de Licenciatura en Historia, previo al novísimo grado ya en vigor en esta Universidad.

No es asunto a tratar ni analizar las materias contenidas en cada uno de los planes implantados a lo largo de ese vaivén planificador, pero si creemos pertinente reflejar cuál fue la valoración de la titulación penúltima a partir de un informe evaluativo elaborado por el Gabinete de Evaluación competente para ello de esta Universidad, a partir de la documentación realizada por el Comité de Evaluación Externa (CEE) y el Comité de Autoevaluación (CA).

Este último recoge en una de sus cuestiones la tradición de estudios de Historia en la Universidad de Granada (UGR). Su sentir al respecto era que los procesos de los últimos años habían dado lugar a la infravaloración de las carreras de humanidades, un sentimiento este de marginación expresado por la comunidad de docentes.

Lo interesante quizás de todo este informe es que señalaba un vacío informativo sobre los objetivos de formación de los estudios de Historia, al menos de manera pormenorizada. Parecía por tanto que no se había atendido a la obligada reflexión sobre el asunto ni clarificado nada al respecto tal y como debiera sin duda hacerse.

En referencia al profesorado indicaba como punto fuerte su buen nivel, tanto de estabilización y sobre todo de formación, ya que el 95% eran doctores. Entre las propuestas de mejora, en referencia a este profesorado, se apuntaba su evaluación en tres direcciones: por parte de los alumnos, por parte del departamento correspondiente y finalmente por el Gabinete de Evaluación y Mejora.

En cuanto a la metodología docente dicho informe evaluativo en sus ofertas de mejora, elaboraba invitaciones superficiales que nada tienen que ver con esa mejora instructiva necesaria, ya que solo indicaba la necesidad de trabajar por el cumplimiento de un programa en base a un compuesto instrumental formado por explicación magistral, lecturas específicas, etc.

Presentimos pues que los últimos planes de estudios de Historia hasta la fecha no habían dado los frutos esperados. Este aspecto puede quedar reflejado no solo en esa decadencia por el interés de las disciplinas de humanidades sino creemos también por el desarrollo de unas políticas planificadoras que sumaban quizás más desinterés aún y escaso atractivo a los estudios de Historia por el sentido difuso, incluso ausente, de unos objetivos bien perfilados. Todo ello no ha dado lugar más que a un deterioro hacia el sentido y concepción de los estudios de Historia.

De nuevo y para intentar poner enmienda al asunto, y con el anhelo propio de mejora, un codicioso plan llama a la puerta de la disciplina, dejando en la obsolescencia a partir de su entrada, el término definitorio del Título que durante dos décadas aproximadamente ha sido el de Licenciado en Historia, para dar paso al título de Grado en Historia, todo ello producto y enmarcado en el Espacio Europeo de Educación Superior del que nos ocupamos a continuación.

### **3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)**

Bajo el acrónimo EEES se esconde el llamado Espacio Europeo de Educación Superior, un ambicioso proyecto de convergencia lleno de buenas intenciones que pretende una honda transformación del sistema educativo universitario europeo. Fue rubricado el antepenúltimo día de la primavera de 1999 en la ciudad de Bolonia, por los máximos responsables continentales del momento en dicho campo, dando lugar así al nacimiento del citado espacio educacional aludido.

El punto de arranque de dicho proyecto se sitúa un año antes en la Universidad parisina de La Sorbona en donde reunidos los representantes de Gran Bretaña, Francia, Italia y Alemania establecen una declaración donde quedan esbozados los pilares de lo que un año después sería ese EEES o también llamado Plan Bolonia.

En el contexto de la Comunidad Europea, la educación superior era uno de los flecos que aún quedaban en esa aspiración continental de aunar criterios al respecto para seguir avanzando y consolidando ese magno proyecto corporativo. Valga para ello la idea plasmada en los primeros párrafos de la declaración de la Sorbona que recoge González y Liébana (2008, p.14) “No deberíamos olvidar que al hablar de Europa no solo deberíamos referirnos al euro, los bancos, y la economía, sino también deberíamos pensar en una Europa de conocimientos”.

La educación en consecuencia se convierte en un elemento más de cohesión comunitaria, pero para que su cemento cuaje es fundamental marcar un rumbo definido y bien perfilado, en el que todos los países miembros sean partícipes del compromiso adquirido.

Responde pues este proyecto boloñés a las demandas previas habidas que en aspectos educativos universitarios reclamaban ya algunas voces. Será por tanto a partir de la creación de ese espacio de convergencia educacional donde se vayan concretando, fijando y poniendo al día los puntos bases del proceso de concurrencia, en encuentros sucesivos como el Comunicado,

Declaración o Conferencia de Praga en el 2001, Berlín en el 2003 o Bergen en el 2005, entre otras.

Los criterios en torno a los cuales va a orbitar la reforma universitaria según la Declaración de la Sorbona son resumidos por García y Morant (2005):

- Apuesta por la movilidad de los profesores y estudiantes.
- Implantar dos ciclos principales, de grado o universitario y el postgrado.
- Establecer créditos ETCS ( European Credit Transfer System) para que el alumnado pueda ser comparado con facilidad ,y sean válidos en la Unión Europea.

Por su lado la Declaración de Bolonia señala seis puntos clave, objetivos estos marcados en un calendario de actuaciones e implantación en los países miembros, que son instados a lograrlo como plazo límite en el 2010, y que en suma son los mismos que los concretados de la Sorbona, pero ampliados en dos esferas más. Estos son reseñados por los mismos autores apuntados.

- 1) Adopción de un sistema de títulos de sencilla comprensión y comparables por medido, entre otros controles del suplemento europeo al título con el fin de impulsar el empleo de los ciudadanos comunitarios y la competitividad del sistema de enseñanza superior a nivel internacional.
- 2) Adoptar un sistema de dos ciclos. El primero con una duración mínima de tres años con el que se logrará un título con un nivel de cualificación apto para el acceso al mercado laboral del continente. Consumado dicho primer ciclo se tendrá acceso al segundo. Este último habría de concluirlo con la obtención del título final o doctorado.
- 3) Preparación de un método de créditos por ejemplo el ECTS, como manera apropiada para originar el aumento de la movilidad entre los alumnos. Estos créditos pueden ser obtenidos en otros ámbitos no universitarios, como en el terreno del aprendizaje permanente, con la condición que sean reconocidos por las universidades competentes de estos.

- 4) Promocionar la movilidad eliminando hándicaps del derecho a la libre circulación, con ahínco en los aspectos siguientes:
  - a) En el acceso de los estudiantes tanto a las oportunidades de enseñanza y formación como a sus servicios vinculados.
  - b) En el reconocimiento y valoración en el ámbito europeo de los tiempos de investigación, docencia y formación de profesores, investigadores y administrativos, sin menoscabo de sus derechos decretados.
- 5) Promocionar la colaboración en materia de calidad con el fin de desarrollar criterios y métodos comparables.
- 6) Promocionar la dimensión continental de la enseñanza universitaria, sobre todo en lo concerniente a la confección de programas de estudio, la colaboración interinstitucional, programas de movilidad e integrados de estudios.

Es a partir de Bolonia cuando cada uno de los gobiernos partícipes se ponen manos a la obra para legislar a nivel interno nacional, lo oportuno y necesario con miras a la convergencia en ese EEES. En nuestro país será a través de la LOU, Ley Orgánica de Universidades 6/2001, y posteriores Reales Decretos en los que se establecen los procedimientos para la concurrencia educativa. En el título XIII de dicha ley quedan contemplados numerosos requisitos para la confluencia acordada.

Vemos en líneas generales que el EEEU, intenta crear de un Macro-Campus Europeo en el que como señalan Vaquerizo *et al* (2006), la homologación de los títulos, la movilidad del alumnado y la calidad serán una gran realidad. Pero discutimos que este último aspecto pueda ser aún objetivado como realidad, dado que los resultados están aún por llegar.

Visto de manera sucinta este breve repaso histórico del transcurrir del Plan, dirigimos la mirada con más precisión a los aspectos que más nos interesan de este, entre ellos el del ejercicio docente que supuestamente va a sufrir cambios.

En este sentido Zabalza (2006) señalaba ya que la convergencia comprende un conjunto de fenómenos agrupados, y de ahí el carácter poliédrico del EEES, entiende que por las muchas caras contendidas por tanto en el espacio europeo, estas pueden ser abordadas de maneras distintas. El autor afronta su análisis en lo referente en la docencia, objeto analítico que aquí compartimos. Determina que uno de los referentes del proceso de convergencia europeo es el intento de transformación de la docencia superior, en la que el pilar principal no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Extraemos lo que él llama a su parecer ideas-base compendiadas de los encuentros, reuniones y declaraciones de los impulsores del Plan Bolonia, que de manera resumida son:

- Docencia centrada en el estudiante y en el aprendizaje, por lo que habrá que capacitar al alumno para que aprenda de forma autónoma y preparar al profesor igualmente para ello.
- Rol diferente del profesor que pasa de ser transmisor de los conocimientos de su disciplina, a ser gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Organización de la formación acomodada a la consecución de extensas competencias, tanto formativas generales para el alumnado, como profesionales y científicas específicas de cada titulación.
- Cambios en la organización de aprendizajes.
- Nueva definición del papel de la Universidad en el proceso formativo. La Universidad como primer paso de ese proceso continuo y permanente.
- Nuevo papel de los materiales didácticos que serán recursos posibles para propiciar conocimientos de gran nivel, y posibilitar el aprendizaje de forma autónoma. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tendrán aquí un importante papel.
- Debe haber cierto equilibrio entre lo que exige la carrera, la organización del curso académico y las condiciones y apoyos ofrecidas a los alumnos, para el cumplimiento de dichas exigencias.

¿Qué supone pues en concreto cada uno de estos puntos señalados?

En primer lugar capacitar al alumno para que aprenda de forma autónoma puede significar y de hecho va a revelar, que el profesor se convierte en simple gestor y guía del conocimiento autónomo del pupilo, con el consiguiente menoscabo de las clases magistrales que quedarán reducidas, y a las que parece ser no se les va a dar la importancia que aquí defendemos. Ello deviene en que el docente va a cambiar por tanto su rol. La actividad académica va por ello a tornar de la docencia al trabajo personal y aprendizaje de los alumnos.

Si las clases magistrales no funcionan como metodología como creen que debieran funcionar no es porque estas no sean necesarias metodológicamente, es porque no hay buenos docentes que las proporcionen. Por tanto el problema reside en la preparación del profesorado, no en que las lecciones presenciales no funcionen per se. De ahí que es capital la preparación del docente y en la que tanto insistimos que debiera ser objeto de análisis y no de olvido.

Sin embargo este autor considera que el problema es que se ha centrado mucho la docencia en las clases dadas a los alumnos, no compartiendo la idea de conectar aprendizaje con la explicación del profesor, así nos dice curiosamente que se liga mucho el aprendizaje a las explicaciones: los alumnos aprenden porque los profesores se lo explican bien, lo entienden, lo memorizan, y luego es reproducir de manera adecuada. Considera que esto es un círculo que, por lo general, no funciona bien.

Disecionando este parecer vertido la óptica que aquí acogemos no está en esa línea señalada como ya hemos comentando, sino todo lo contrario. El primer error está en creer que se explica bien. Los alumnos claro que aprenden cuando se les instruye bien, pero nos preguntamos ¿se les enseña bien? Si la docencia magistral no es óptima es porque el docente no es suficiente pedagógicamente y es ahí donde, repetimos, reside el problema.

Pero quizás lo fácil es intentar eliminar la tara y, no afrontarla como se debiera, trasladando la estrategia de mejora a otro modelo “posiblemente salvador” como es la reducción de porcentaje lectivo presencial, así como el rol de lo

que ahora fríamente algunos llaman gestores didácticos. Además enseñar bien, que si supone entender por parte del alumno, no supone memorizar, ya que la memoria actúa con otros parámetros cuando se han entendido realmente la lección.

Siguiendo con la línea marcada consideramos y defendemos por otro lado que con la impartición de clases de una u otra forma el alumno se “obliga” a su asistencia, creándose una dinámica de regularidad y hábitos fundamentales. ¿Creemos que los alumnos van a ser responsables para aprender de forma autónoma? ¿Creemos acaso que los alumnos están dispuestos a marcarse unas pautas internas de actuación?

No neguemos que quizá la mayoría del alumnado no busca aprender, sino aprobar y además con el mínimo esfuerzo.

La mentalidad de nuestro país dista mucho de otros lares donde los alumnos en vez de recibir la enhorabuena por haber podido copiar en un examen como aquí, se denuncian por no jugar limpio. Es decir, no existe sanción social en la cultura académica española en ese sentido porque no se valora el esfuerzo sino la picardía. Si no se inculca cultura del esfuerzo cualquier proyecto estará condenado al fracaso.

En cuanto a la organización de la formación orientada a conseguir competencias de extenso abanico, lo que se busca es la formación integral, sin duda necesaria ya que puede edificar un perfil de alumno más preparado y con capacidad resolutive. Dentro del abanico competencial creemos fundamental las competencias en relación al futuro perfil profesional mayoritario que como veremos en sucesivas páginas en el caso de la disciplina de Historia es el de la docencia. De ello se apunta también esa idea-base que son los cambios en la organización de los aprendizajes.

Otra de las ideas es la nueva y decidida representación de la Universidad en su papel formativo a lo largo de la vida. Idea que considera a la institución universitaria como punto de arranque y comienzo de un camino de formación continuado. Esto significa que no se puede enseñar todo en los años académicos lógicamente, pero entonces ¿cómo es que se busca por otro lado

la formación integral del alumno? Entendemos que el tiempo marca los límites y difícilmente se puede abarcar ese “todo” que se desea. Se busca preparación para el futuro, es decir, que el “producto” saliente de la Universidad reúna las destrezas para ser autónomos y manejarse por sí mismos ante los retos que afronte. Esta idea no es ninguna novedad, ya que ese espacio socio-educador superior siempre ha buscado el mismo fin, preparar al alumno y dotarlo de conocimiento, que ya en sí mismo es educar.

Sobre el nuevo cometido de los materiales didácticos Zabalza nos apuntaba, que las nuevas tecnologías tendrían (y ya por supuesto tienen) un papel muy notable . Roig (2011) al respecto indica este papel relevante de las TIC en el EEES , señalando que estas deben preparar a los alumnos para:

- Poder comunicarse usando el abanico de medios y formatos.
- Poder tener acceso e intercambiar información de distintas maneras.
- Recoger, analizar así como elaborar síntesis de la información.
- Sacar conclusiones y generalizaciones en base a la información compilada.
- Hacer uso de la información y seleccionar el utillaje óptimo para la resolución de problemas.
- Tener conocimiento del contenido y localizar información suplementaria en función de lo que se vaya necesitando.
- Interactuar ética y correctamente.

Esta última autora sugiere igualmente que es la Universidad la que debe educar en tecnología, es decir, alfabetizar a los alumnos en este ámbito con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La información en realidad lo que ha hecho es que se ha incluido en un nuevo soporte, el tecnológico. La mayoría de los puntos señalados por Roig, como recogida de información, discriminación y análisis de esta, selección, etc, también podían preparar al alumno con las fuentes presentes en las

bibliotecas. Sin embargo parece que este aspecto no ha sido atendido. No olvidemos que los libros llevan presentes en nosotros siglos y son fuentes capitales de información. Si no hemos atendido a ellos, ¿vamos a hacerlo ahora en el soporte virtual? Si lo hacemos es por pura comodidad. No porque hayamos desarrollado una cultura de asistencia a esas fuentes tangibles.

Deducimos finalmente que la reducción de clases presenciales, y el nuevo rol del profesor son producto de la irrupción de las tecnologías, considerando que las TIC incorporadas al contexto educativo son recursos potentes de calidad más que complementos de la misma. Nos atrevemos a decir que es la tecnología la fuente y producto de la mayoría de los cambios en educación.

No se trata de ser analfabetos tecnológicos, sino ser cautos antes de dejarnos deslumbrar por sus posibilidades y depositar confianza extrema en que la tecnología es la solución a todos los problemas, y a la que con fe ciega algunos se abrazan.

Como señalaba la profesora finlandesa Asikainen (2011,p.15) a un periódico local granadino “no es cuestión de portátiles, sino de cultura, formación y flexibilidad”. En este país nórdico para llegar a ser profesor hace falta un máster de cinco años y uno más de especialización, por lo tanto como ella igualmente apunta, *“sólo los mejores entre los mejores acaban en esta profesión”*. Indica también que lógicamente la realidad social, política y económica de cada país es distinta. En suma, que los problemas educativos son diferentes y por ello no es fácil su extrapolación a otros contextos.

Otro aspecto necesario y que en este caso compartimos plenamente es la gestión del tiempo en cuanto a la búsqueda de ese equilibrio entre lo exigido en la titulación y las condiciones para llevar a cabo tales exigencias. Sin una buena planificación de los tiempos podemos encontrarnos con desproporciones entre lo demandado y su viabilidad dentro de los plazos requeridos. Se ha de atender por tanto no solo al valor de lo encomendado, sino al tiempo aceptable en el que se calcula se puede realizar.

Expuesta esta breve ronda histórica del nacimiento y desarrollo del EEES, así como a los cambios que se presentan respecto del ejercicio docente,

atendemos al que consideramos principal aspecto buscado, el de la calidad, campo este central, dirección y meta a la que da sentido este trascendental proyecto educacional.

### **3.1. La Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.**

Las Universidades españolas, como ha quedado señalado en líneas anteriores, se hallan inmersas en ese proceso de adaptación a las directrices y requerimientos establecidos en el EEES. Uno de sus retos es aquel que guarda relación con la forja de una cultura de calidad y evaluación. Los mandatarios políticos de los sistemas educativos continentales creen necesaria y de manera acertada la puesta en marcha de sistemas de gestión de calidad en el sector universitario

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE 30 de Octubre 2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su preámbulo establece lo siguiente:

Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

Podríamos considerar que este es un aspecto más para ese adelanto hacia la integración y suma de las Universidades españolas en dicho espacio europeo. Sin embargo discurrimos en que es el principal aspecto dado, que es el vector independiente que marca el éxito o fracaso del proyecto educativo continental. Si todos los planes buscan mejora, la suficiencia o insuficiencia en calidad es completamente determinante para discernir y constatar el merecimiento o pérdida del laurel de dicho plan.

Pero no basta con aventurarse a este plausible reto sin prestar atención al difícil de consensuar sentido semántico del término calidad, por tanto se hace imperativo definir qué se entiende, y qué entiende el ámbito universitario por

calidad. Precisamos a continuación de manera concreta los mencionados aspectos.

La calidad es un tema de disquisición infinito, siempre como no, también en construcción y mudanza. Como apuntaba Santos (1993) la calidad en la enseñanza universitaria debe ser un continuo debate no solo para verificar su existencia, sino también para cavilar y precisar lo que es. Por las muchas definiciones del término se hace difícil objetivar cuál es o debe ser su fijeza semántica. De su variedad interpretativa deviene los también numerosos aspectos de evaluación de la misma.

Nos enfrentamos por tanto al problema de su enunciación y lo más complicado, su aceptación ecuménica. Pero esa falta de consenso sobre su significado podríamos considerarla, que si bien por un lado puede impedir el progreso de esa cultura de calidad ya que es un freno para el modelaje de planes para su consumación, por otro puede ser un avance producto del color interpretativo que pone a prueba programas de gestión de calidad mediante experimentación.

Pese a ello podemos encontrar cierta aquiescencia ya que como manifiestan Mijangos, at.al. (2011), los principios globalmente más aceptados respecto a la gerencia de calidad son los descritos por el enfoque de la Gestión de Calidad Total o Total Quality Management (en adelante TQM).

Sin embargo dichos principios topan con multitud de obstáculos a la hora de ser introducidos en el ámbito que nos compete, el universitario, ya que se considera no es un terreno favorable para la emergencia de los mismos dada la complejidad en muchos terrenos, de la Institución Universitaria.

Argumentan también los citados autores que la noción de la calidad en la enseñanza que cuenta con más seguidores es la señalada por Harvey y Green (1993) Estos autores conceden cinco extensiones al término calidad.

Enumeramos y especificamos a continuación tales acepciones:

- ***La calidad como condición excepcional.***

Esta concepción contiene a su vez tres enfoques:

- *Concepción tradicional de la calidad:* Esta se basa en la distinción y exclusividad. Se presume que la calidad se da por contenida en determinadas y muy determinadas Universidades. De ahí que estas distintivas instituciones no necesiten demostrarla ni atestiguarla. Dicha calidad no es definida de manera que se pueda calibrar, por ello no es útil para llevar a cabo evaluaciones de los contextos del ejercicio de instrucción o docencia.
- *La calidad ligada a la excelencia:* Basada en el vencimiento de unos estándares cimáticos, y que solo pueden ser alcanzados con la mejor dotación de todos los efectivos concretos del ámbito universitario, es decir, con los mejores docentes, alumnos, infraestructuras, etc. En este concepto de calidad sí podría ser viable las agencias de evaluación que examinarían los inputs, pero no tendríamos informes sobre los juicios empleados para establecer esos estándares que han de ser coronados.
- *La calidad ligada al cumplimiento de unos estándares mínimos.* Se basa en criterios muy factibles de ser cumplidos ya que la calidad se obtiene superando estándares mínimos que son los retos de la institución Universitaria. Sin embargo, tampoco aporta revelación de cómo han de ser los criterios que conformen tales estándares. Aquí la evaluación concierne a agencias externas.

- ***La calidad como perfección o consistencia.***

Esta es una concepción de la calidad acoplada a la satisfacción del consumidor, la cual busca hacer las cosas sin ninguna tara desde su comienzo, durante todo el proceso y hasta su final. En cada una de las etapas del proceso han de ser garantizada la calidad de sus output de manera que la auditoria final no será precisa porque dicho producto o

servicio cumplirá con lo demandado por el interesado. Se autoevalúa con el fin de avanzar en la mejora de los procesos analizando cada una de esas fases. Este ejercicio es competencia del profesor.

- ***La calidad como adecuación a una finalidad.***

Aquí se define la calidad anudada a la obtención de unas finalidades, y a la calidad del output. Esta concepción tiene dos orientaciones:

- La que concreta la calidad en términos de complacencia de los requerimientos o de las apetencias ajustadas a los deseos del usuario. Tiene problemas en su aplicación al ámbito de la educación universitaria y que se hace difícil perfilar quién tiene el papel clientelar en la carrera educativa. El papel de las agencias externas encuentra su sentido confeccionando una técnica colectiva para recoger datos que luego se podrían adaptar por las agencias evaluativas internas de las instituciones universitarias.
- La que define la calidad en términos de consumir los fines marcados. Para ello se hace necesario establecer y perfilar bien una hoja de ruta que marque el itinerario a seguir, y sobre todo, realizar un seguimiento de evaluación para no descarrilarse de lo marcado. Con la existencia de estos mecanismos la calidad se confirmará. Las agencias externas tienen aquí el papel de auditoras de todo ese rumbo establecido con el que conocer el estado de cosas, así como para poner en marcha medidas enmendadoras si dicho rumbo se ha salido de su cauce.

- ***La calidad como valor por dinero.***

Concepción de la calidad unida con la eficacia económica y rentabilidad de lo invertido por los que han financiado a la universidad. Por tanto lógicamente se han de rendir cuentas, lo que obliga a la institución universitaria a probar que es factible alcanzar los objetivos y resultados subordinados estos a la financiación. El problema según señalan Rosario y Alvarado (2010) y Barrenetxea (2005), es que el estilo de evaluación corre el peligro de que las instituciones evaluadas dirijan sus energías solo para

cumplir formalmente las condiciones exigidas, para no perder la financiación dada.

- **La calidad como transformación.**

Según Harvey y Green (1993) aquí la calidad se entiende como el desarrollo y fomento de aptitudes y capacidades en el alumnado para conducirlo a su propia transformación. El sentido de calidad en el producto en esta concepción no es útil ya que en la enseñanza el que provee no hace algo para el alumno sino que hace algo al alumno, es decir, lo transforma.

Por ello la evaluación es competencia del estudiante, aunque este no tendrá un criterio bien asentado para dicha evaluación, hasta que no registre experiencia laboral, de ahí que este modelo evaluativo sea poco ejecutable. Se estima por ello que la evaluación ha de ser continua.

Las agencias externas pueden ser competentes en los diseños evaluativos, pero deberían ser las propias instituciones educativas las que las apliquen, con el fin de saber el sentir de los alumnos.

Se resume en el siguiente cuadro los conceptos de calidad señalados.

<b>Concepción de la calidad y sus características</b>	<b>Evaluación: posibilidades e inconvenientes</b>
---	---

<p><b>La calidad como <i>excepcional</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión tradicional de la calidad: basada en la distinción y la exclusividad; las universidades personalizan la calidad.</li> <li>- Visión de la calidad ligada a la excelencia: Superación de unos estándares muy altos. Para conseguir la excelencia en los resultados se requiere lo mejor: mejores profesores, mejores alumnos, mejores infraestructuras, etc. Este enfoque no da importancia al proceso</li> <li>- Visión de la calidad consistente en el cumplimiento de unos estándares mínimos. La calidad según este enfoque es atribuida a todos los que cumplen esos estándares. Supone implícitamente que los estándares son los objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No es útil para evaluar la calidad</li> <li>- Las Universidades no han de demostrar la calidad</li> <li>- La calidad se juzga por el nivel de los inputs.</li> <li>- No aporta información sobre los criterios usados para fijar los estándares</li> <li>- Supone la existencia de estándares fácilmente mensurables</li> <li>- Permite la existencia de agencias de evaluación para valorar los inputs.</li> <li>- La calidad se juzga por el cumplimiento de los estándares.</li> <li>- No aporta información sobre los criterios usados para fijar los estándares</li> <li>- Supone la existencia de estándares fácilmente mensurables.</li> <li>- Permite la existencia de agencias de evaluación, aunque no tienen por qué ser las encargadas de establecer los estándares.</li> </ul>
<p><b>La calidad como <i>perfección o consistencia</i></b></p> <p>Se relaciona con la idea de cero defectos, con hacer las cosas bien la primera vez. Supone intrínsecamente la existencia de una cultura de calidad. La universidad se compone de nódulos y es responsabilidad de cada nódulo que su output cumpla los requisitos del input del proceso siguiente.</p> <p><b>La calidad como <i>adecuación a una finalidad.</i></b></p> <p>La calidad se concibe como el ajuste a un propósito. En este enfoque la calidad se juzga por el <i>output</i>, no por el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Relaciona la calidad con la funcionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación posible es la autoevaluación mediante el análisis de procesos</li> <li>- La autoevaluación estará orientada a la mejora de los procesos</li> <li>- La evaluación se basa en los resultados sobre los clientes.</li> <li>- Es necesario delimitar quién es el cliente y que este establezca claramente sus necesidades en el largo plazo.</li> <li>- La valoración de los servicios intangibles se convierte en un problema.</li> <li>- Si se considera al estudiante como</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La calidad es definida en términos de que la institución cúmplalos objetivos que ha establecido, es decir, su misión.</i></li> </ul>	<p>cliente, éste al mismo tiempo es cliente y parte del proceso productivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las agencias de evaluación tienen sentido en este enfoque, pero es cada universidad la que mejor conoce a sus clientes.</li> <li>- La agencia externa podría elaborar una metodología común de recogida de datos y cada agencia interna adaptarla a sus necesidades.</li> <li>- La evaluación debe basarse en la autoevaluación.</li> <li>- Permite la existencia de agencias de evaluación, pero con un papel de "auditoría"</li> </ul>
<p><b>La calidad como valor por dinero.</b></p> <p>La calidad se relaciona con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea <i>de rendición de cuentas</i></p> <p><b>La calidad como transformación</b></p> <p>La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación debe basarse en los indicadores de realización.</li> <li>- Incrementa el peligro de conceder excesiva importancia a factores que se pueden medir cuantitativamente de forma sencilla.</li> <li>- Permite y potencia la creación de agencias de evaluación con un papel "fiscalizador".</li> <li>- La evaluación debe tener en cuenta aspectos cualitativos difíciles de medir, como la atribución de poder a los estudiantes.</li> <li>- La evaluación se basará en la opinión del estudiante pero no solo durante los estudios, sino también una vez incorporado al mundo laboral, a lo largo de los años.</li> <li>- Coherente con la existencia de agencias de evaluación, que facilitarían a las instituciones universitarias herramientas para recoger la opinión de los estudiantes y los egresados.</li> </ul>

Cuadro 6 : Clasificación de Harvey y Green sobre la calidad en la educación superior. Fuente Barrenetxea (2005,pp 21-22)

Vistos los conceptos de calidad en la enseñanza con más devotos, o formas distintas de entender el sin duda polisémico sentido de este atributo, señalamos que en las mismas instituciones universitarias hay enfoques distintos sobre la viabilidad de aplicación de esas recetas de calidad total. Para entender de forma más directa estos hándicaps con el que se encuentran esos principios de eficacia para asentarse en la Universidad, Mijangos *et al/s*, (2011,p.27) apuntan al respecto: “En resumen, el rechazo generalizado que han provocado los principios del TQM en el ámbito universitario se debe en parte a la sensación que tiene la comunidad académica de que se ha invadido su territorio”.

Pero es obvio que estando en ese proceso de génesis del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se busca la forma óptima de gestionar la actividad educativa, se hace forzoso un consenso sobre sus fines y medios.

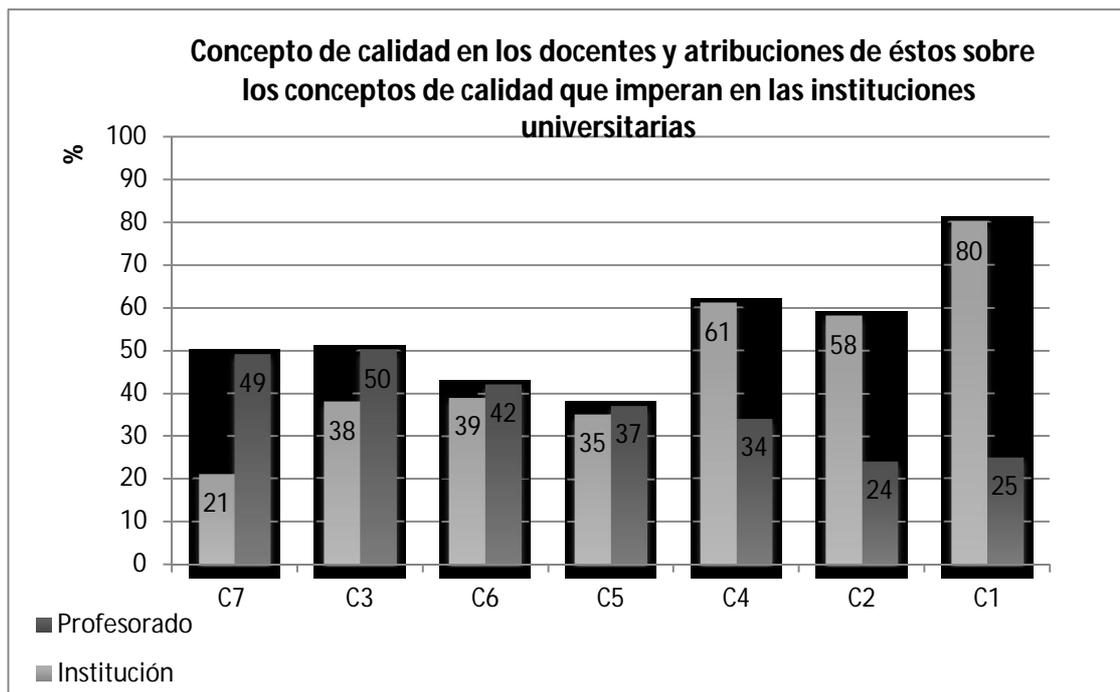
Los mismos autores nos dicen que la noción quizás más tradicional en el ámbito universitario es la que busca la excelencia y la consumación de unos patrones académicos. Pero no podemos dejar de preguntarnos ¿ qué modelos de calidad educativa se presentan como válidos y, sobre todo, qué modelo de evaluación de esa calidad resulta el más objetivo?

Consideramos que dentro del abanico de conceptos formulados por Harvey y Green (1993), el que más se ajusta a las propuestas y sugerencias que este trabajo presenta está descrito en la idea de calidad en la enseñanza universitaria con facultad transformadora. Sin menosprecio que las demás concepciones puedan ser también válidas para los fines que se prescriben. Y es que dicha concepción apuesta por el aprendizaje como capacidad de dirección de los saberes ,y no solo con la acumulación de estos.

El aprendizaje debe ser por tanto transformador, sin embargo la mayoría de las instituciones buscan la excelencia como vemos en el caso de la Universidad de Granada. Consideramos por tanto que la Universidad ha de ser un espacio transformador donde el alumno egresado salga con una formación tal que consiga transformar, a través de una adquisición de competencias, valores sustanciales para formar parte como grano de arena de esa montaña que todos queremos construir en pos de un mundo, como mínimo, mejor.

Vemos también que el sentido de calidad en los docentes difiere del sentido que le otorgan las instituciones. El siguiente gráfico muestra dicha diferencia de pareceres sobre un abanico de variables, pudiendo ver con claridad las distintas valoraciones que profesorado e Institución hacen.

Gráfico 1 : Conceptos de la calidad en los docentes imperantes en la Universidad. Fuente:



Mijangos et als (2011,p.58)

### Variables operativas:

C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.

C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.

C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la Institución.

C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados.

C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de los empleadores.

C6. La calidad consiste en el cumplimiento y mejora de los estándares establecidos.

C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

De la muestra se desprende que la mayoría de los profesores apuestan por el concepto de calidad como transformación, mientras que para la institución universitaria la calidad consiste en cumplir la misión establecida. Habría que pensar si esa misión o rumbo que marca la institución es también transformador, ya que de esta forma las variables apuntadas serían las mismas.

Mostramos el top ten de los factores más importantes considerados por el profesorado.

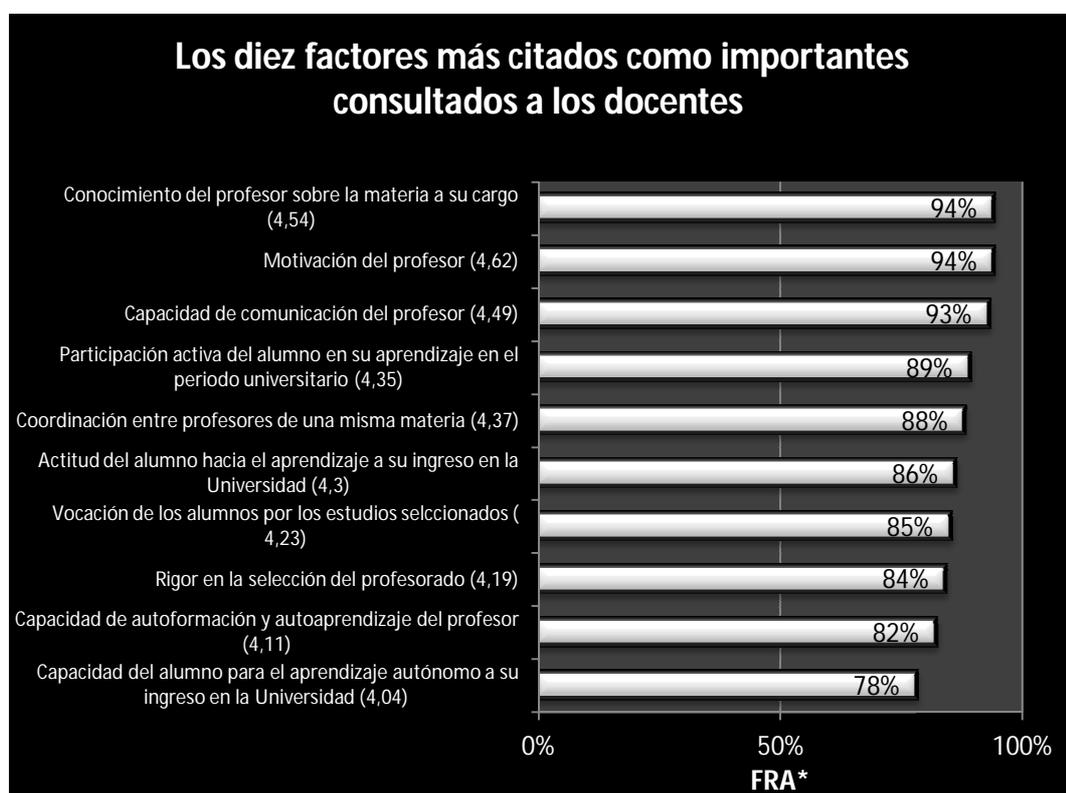


Gráfico 2: Los diez factores más citados como importantes consultados a los docentes: Fuente: Mijangos (2011,p. 62)

\*FRA: Frecuencia relativa de respuestas "alto" y muy "alto".

Nota: Junto a los rótulos de las categorías y entre paréntesis se indica el promedio de las respuestas cuando éstas se han traducido a valores.

En el gráfico vemos que los docentes recogen diez factores principales de calidad, entre ellos y en los primeros puestos está el conocimiento de la

materia, la motivación y la habilidad para comunicar los conocimientos de su competencia. Otro factor recogido es el rigor en la selección del profesorado. Se deduce pues que el docente es considerado un elemento capital en el propósito educativo.

La LOE, como todas las leyes en materia educativa, recoge la calidad como uno de los fines de la educación:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

La Lomce recoge igualmente la calidad también como fin. Ya su propia denominación lo indica. Recogemos algunos ejemplos de este concepto señalados en su preámbulo.

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales

Delval (2007) cree que la preocupación por la educación ha cambiado debido a que las cuestiones educativas han ido mudando y aumentando hacia asuntos más técnicos y sindicales

Estamos inmersos en lo que algunos han llamado la era tecnológica. La tecnología nos ofrece multitud de recursos que apoyan y complementan la práctica docente, pero esta quedaría en nada sin una buena dirección. La verdadera calidad docente pensamos reside en la formación del profesorado y no en la del aparataje tecnológico que use. Nuestra crítica a la tecnología no debe entenderse como mordaz y global hacia ella, sino a aspectos de la misma como son ese depósito de confianza extrema, con el que creen solucionar los graves problemas del ejercicio docente.

La calidad no se encuentra como algunos quieren ver en los objetos como señalan algunos tecno-adictos abducidos y seducidos por las casi infinitas posibilidades que nos ofrece la tecnología, y que terminan convirtiendo a los docentes en simples gestores de maquinaria tecnológica que marcan itinerarios, sino que la calidad o uno de los principales ejes de esta reside en los sujetos.

Pese a todos los conceptos referentes y referidos a este término peliagudo seguimos preguntándonos qué entendemos por calidad en la docencia.

Algunos consideran al usuario de la educación como el referente principal de calidad al que quedan subordinados, quedando a merced de las directrices que le marquen los no contentos con los criterios definidos. En educación creemos no se deben ofertar principios a gusto del consumidor. Es esa metodología de investigación-acción en los que la gaseosa experimental son los alumnos.

Si en algún lugar reside consideramos sin género de dudas que uno de sus emplazamientos está en esa formación del sujeto docente, en la que tanto insistimos, como profesional que es de la enseñanza. Manifestamos por tanto que la calidad en la docencia no reside en los objetos sino en la maestría de los sujetos.

Reflejamos en el siguiente cuadro los que consideramos aspectos fundamentales para la calidad docente.



Figura 3 :Aspectos fundamentales para la calidad docente.

### **3.2. El Título de Grado en Historia**

#### **3.2.1. El Libro Blanco del Grado en Historia**

El Libro Blanco del Grado en Historia es el proyecto presentado por una red de Universidades españolas al Consejo de Coordinación Universitaria y al Ministerio de Educación y Ciencia, con el objetivo de diseñar un modelo final de Título de Grado en Historia que se adapte al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En su información y propuesta ofrecida se contienen los aspectos principales en el diseño de dicho Título. Consideran sus autores que el mismo presenta un alto grado de innovación y que responde a las exigencias marcadas de Europa.

Repasamos algunos de los capítulos de este Libro Blanco que consideramos competentes al presente estudio.

En su primer punto y basándose en gran parte en el informe desarrollado por el grupo de Historia del *Tuning Educational Structures in Europe* de 2003, analiza la situación de los estudios correspondientes o afines en Europa. En dicha investigación y haciendo comparativas sobre los sistemas de enseñanza

de la Historia entre los países de la Unión, se señala que nuestro sistema, junto con el francés y portugués, entiende la instrucción de la Historia concediendo prioridad a la transmisión de los conocimientos capitales sobre los principales periodos históricos en que queda parcelada la disciplina. Dedicar menos tiempo o posponer la entrada a conocimientos sobre metodología y técnicas de investigación histórica, a diferencia de países como Gran Bretaña e Irlanda que parten de la idea, que esos conocimientos genéricos, deben ser adquiridos en la enseñanza secundaria, apostando por tanto por crear en el alumno que llega a la universidad una perspectiva de investigación.

En el marco Europeo, las singularidades de cada país respecto a la forma de transmitir conocimientos son producto de los marcos normativos, y de las tradiciones académicas de los mismos, es decir, tal marco produce la manera y los criterios que dan producto, entre otros aspectos, tanto a dicha forma de transmisión de saberes como al lugar que deben ocupar los conocimientos de disciplinas auxiliares.

Las universidades españolas prestan poca atención a la toma de conocimientos y competencias en áreas afines, cuya presencia queda restringida a los cursos optativos.

El Libro Blanco propone como objetivos generales del Grado en Historia distintos puntos que de forma sintetizada compendiamos a continuación:

1. El objetivo fundamental de la enseñanza de la Historia es proporcionar un conocimiento racional y crítico del pasado de la Humanidad con el fin que el individuo y la sociedad comprendan su presente.
2. Su enseñanza debe proporcionar un conocimiento preciso de los acontecimientos y procesos de cambios y continuidad desde la perspectiva diacrónica. Es importante transmitir la idea que la Historia no es un cuerpo de conocimientos estático, sino que está siempre en construcción.
3. En cuanto al territorio o territorios objeto de estudio es conveniente que, el alumno pueda ampliar sus horizontes geográficos en cualquier

dirección, ya que ello es beneficioso para la comprensión de la complejidad y diversidad de las diversas culturas, sociedades y sistemas de valores.

4. En su primer ciclo, la enseñanza de la Historia ha de procurar que se adquieran conocimientos esenciales de los principales métodos, técnicas e instrumentos de análisis del historiador con las que pueda ser más objetivo en sus interpretaciones.
5. Finalizado el primer ciclo, los alumnos deben haber adquirido un conocimiento básico de conceptos, categorías, teorías y temas de las diferentes ramas de la investigación histórica.
6. Conocer los conceptos, teorías, perspectivas, métodos y técnicas de otras ciencias humanas y sociales es beneficioso, ya que mejora su capacidad para entender cómo pensó y actuó la gente del pasado. Ello fomenta sus estrategias para formular hipótesis y dar con respuestas adecuadas, fundadas y argumentadas. Se considera razonable que el estudiante de Historia adquiera conocimientos de una o varias ciencias afines tales como Geografía, Arte, Antropología, Sociología, etc.
7. En el primer ciclo la enseñanza de la Historia ha de incluir la instrucción para la exposición oral y escrita usando correctamente la terminología de la disciplina.
8. Es fundamental que el alumno durante del primer ciclo aprenda a manejar el instrumental de búsqueda e identificación de información de cualquier naturaleza.
9. Se considera razonable la incorporación a nuestras estrategias educativas métodos de enseñanza que favorezcan aptitudes tales como la capacidad de razonar, de corregir los propios argumentos, el respeto por opiniones ajenas, honestidad intelectual, etc. Igualmente es necesario mejorar las infraestructuras que faciliten conocimientos imprescindibles, para su inserción laboral del alumno.
10. Finalmente se considera fundamental que en todos los planes de estudios de Historia sean expuestos claramente la vinculación entre los

objetivos de la enseñanza de esta materia y los métodos de evaluación empleados. También que se acreciente gradualmente los niveles de exigencia y rendimiento del alumno.

Todos estos principios expuestos son luego reducidos a cinco objetivos fundamentales que deben procurar el Título de Historia. Estos de forma sintetizada son:

1. Un conocimiento racional y crítico del pasado humano con el fin de comprender el presente, y hacerlos comprensible a los demás.
2. Conocimientos básicos de los principales acontecimientos y procesos de cambio y continuidad de la humanidad de forma diacrónica, en una dimensión espacial lo más amplia posible.
3. Conocimiento básico de los principales métodos, técnicas e instrumentos de análisis del historiador.
4. Conocimiento básico de los conceptos, categorías y temas más relevantes de las diferentes ramas de la investigación histórica.
5. Saber expresarse de manera clara y coherente de forma tanto oral como escrita.

Consideran finalmente la Comisión de este libro que la adquisición de este conjunto de conocimientos y competencias orienta, específicamente a los titulados en Historia, al ejercicio profesional, entre otros, de la enseñanza de la Historia.

Destacamos los siguientes balances respecto de la inserción laboral de los titulados en Historia durante el último sexenio (1998-2003). Vemos en el siguiente gráfico los principales perfiles profesionales de los titulados en esta disciplina, correspondiendo el mayor al de la enseñanza.

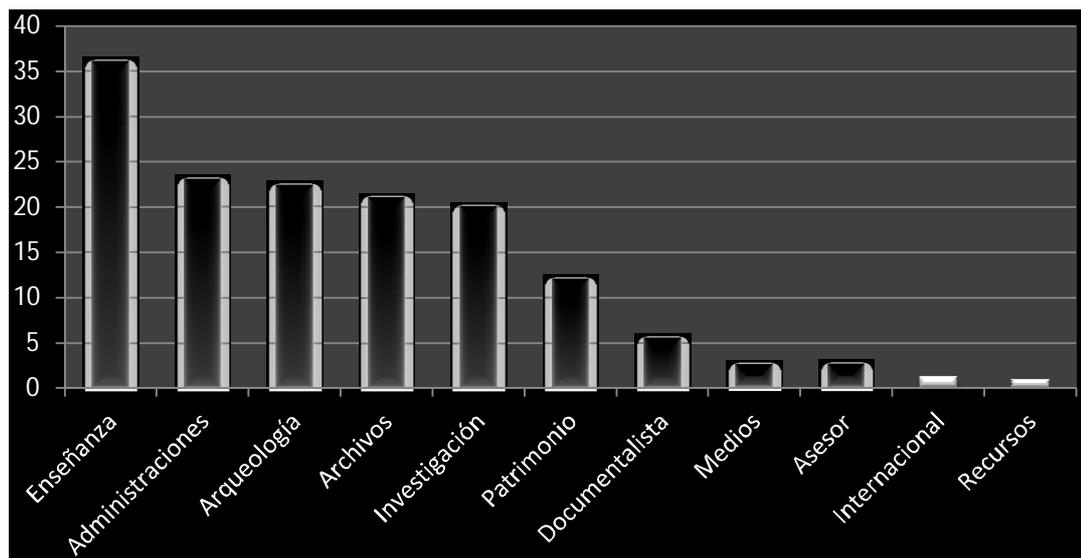


Gráfico 3 : Perfiles profesionales de los titulados: Fuente: Título de grado en Historia pag 57

Mostramos en la siguiente tabla la distribución de los perfiles profesionales relacionados con los estudios de Historia. El campo de ocupación más destacado es la enseñanza de esta. A la luz de las encuestas el perfil profesional mayoritario de los titulados en Historia es el relativo a esta actividad.

	Número de casos	% sobre la suma de los perfiles	% sobre el total de los licenciados
<b>Enseñanza de la Historia</b>	244	27,29%	7,68%
<b>Excavaciones y estudios arqueológicos</b>	166	18,56%	5,22%
<b>Archivos y Bibliotecas</b>	141	15,77%	4,43%
<b>Investigación histórica</b>	137	15,32%	4,31%

<b>Gestión de patrimonio histórico y cultural</b>	88	9,84%	2,77%
Documentalista	42	4,69%	1,32%
Administraciones públicas	33	3,69%	1,03%
Colaboración en medios de comunicación	18	2,01%	0,56%
Asesor cultural	16	1,78%	0,50%
Gestión de proyectos internacionales	6	0,67%	0,18%
Gestión de recursos humanos	3	0,35%	0,09%
<b>Total</b>	<b>894</b>	<b>100%</b>	<b>28,14%</b>

Tabla 1.. Distribución perfiles profesionales: Fuente: Libro Blanco del Título de Grado en Historia pag 58

### Valoraciones.

En el Libro Blanco se exponen también la valoración de las competencias genéricas y específicas por algunas asociaciones profesionales a las que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) pidió un informe a partir de un modelo base. Recogemos las apreciaciones de algunas de estas asociaciones.

- La Sociedad Española de Estudios Medievales, considera que el historiador, sin atender a su posible perfil profesional futuro, adquiera entre otras la competencia del conocimiento didáctico de la Historia.
- La Fundación Española de Historia Moderna considera en uno de sus puntos que la formación universitaria en la titulación de Historia debe atender a las exigencias del mercado laboral vinculadas a ella, entre las cuales incluye en primer orden la docencia. En su penúltimo, y entre la relación de capacidades que a su entender han de adquirir los

historiadores formados recoge el acercamiento a ciencias auxiliares, una de ellos la Antropología. Igualmente recoge la capacidad de construcción de un discurso histórico con suficiencia para transmitir los conocimientos. Consideramos que esta idea de forma implícita está recogiendo la necesidad de conocimiento didáctico en Historia.

- La Asociación de Historia Contemporánea en su informe señala que el perfil profesional de los titulados en Historia, debe ser establecido en función de la inserción laboral de mayor frecuencia, dentro de los empleos relacionados con el estudio de la disciplina. Por ello dentro del abanico de vertientes profesionales, que en opinión de esta asociación deben tenerse en cuenta , está en primer lugar el de la enseñanza de la Historia.

Otra valoración recogida en este Libro Blanco es la de los titulados respecto de la formación académica recibida. Estos consideran que si bien valoran de forma altamente positivamente la formación recibida respecto a conocimientos teóricos, no así la de la metodología docente entre otras, a las que tachan de deficiente. Creen por tanto que su formación en dicha metodología puede ser mejorable.

En su penúltimo capítulo, referente a la estructura general del título el Libro Blanco de Título de Grado en Historia y en su preámbulo, se hace eco de la consideración de los graduados respecto a la deficiencia de la metodología docente, ya señalada en anteriores líneas, pero la Comisión considera que esta insuficiencia debe suplirse en estudios de postgrado con especificidad, con el Título de Especialización Didáctica.

En su disección estructural los contenidos los organizan en cuatro bloques de competencias. Entre ellas la de los conocimientos transdisciplinares , como es el conocimiento de y habilidades para usar métodos y técnicas de otras ciencias humanas, ya que se considera que la Historia debe aspirar al conocimiento lo más completo posible, y por tanto, reclama una formación con fundamentos metodológicos transdisciplinares que enriquezca la visión del pasado.

### 3.2.2. El Grado en Historia en la Universidad de Granada.

La extensión de los estudios de Historia a nivel europeo halla su justificación en el Libro Blanco. A partir de las propuestas del mismo la Facultad de Filosofía y Letras de Granada elabora un plan de mejora de manera genérica para todas sus titulaciones, y que en el caso específico que nos compete, esto es, la titulación en Historia por esta Universidad, se condensa en varios puntos.

De ellos extraemos las consideraciones vertidas en su punto séptimo en donde se hace referencia a la proyección profesional de los egresados, observando la necesidad de potenciar las competencias que inciden en los principales perfiles profesionales ,que como hemos visto con anterioridad y en orden de importancia ,se sitúa en primer lugar el de la enseñanza.

La Comisión acuerda emplear 36 créditos de los denominados de rama con el fin de formar en disciplinas que no fuesen de Historia, siendo estas (puntualmente) de Geografía, Arte, Filosofía y Lengua Clásica. Vemos por tanto ausencia de la disciplina Antropológica a la que no se ha atendido ni ha quedado incluso en dichos créditos de rama.

Para la elaboración de este plan de estudios de Grado en Historia de la Facultad Filosofía y Letras se recurrió también al procedimiento de consulta externo. En el Informe del Agente Externo sobre la propuesta de Grado dicho agente discurre acerca del título actual, considerando que los conocimientos históricos del profesorado son holgadamente óptimos para el ejercicio de la docencia, pero no así sus recursos y capacidades pedagógicas que son insuficientes para la formación del alumnado en conocimientos históricos.

Ante esta deficiencia el agente aporta algunas ideas con el fin que se estudie su viabilidad. Así nos refiere que, en materia didáctica y métodos de enseñanza, nunca en los planes de estudios se ha contemplado cómo enseñar Historia. Un problema este que hay que solucionar para poder transmitir la Historia de forma atractiva al alumnado que despierte su curiosidad e interés. Plantea por tanto el agente externo, incluir en el plan de estudios entre otras la asignatura de Metodología de la Enseñanza de la Historia.

Teniendo en cuenta lo expuesto por el Agente Externo, el Equipo Docente para la elaboración de Grado en Historia sugiere que la nueva estructura de la titulación conlleve nueva metodología formativa, y por tanto le va a proporcionar al egresado mejores capacidades de formación y acceso a recursos pedagógicos. Coinciden dicho Equipo Docente en completar la formación del historiador con conocimientos de Geografía y Arte. Vemos de nuevo como no se atiende a las posibilidades que ofrece la Antropología.

**VALORACION DOCENTE DEL PROFESORADO EN OPINIÓN DEL ALUMNADO.**

INDICADORES	Cursos académicos			
	Valor estimado	2002-03	2004-05	2006-07
Resultado de las encuestas de la opinión de los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado	3,8	3,89	3,85	3,77 Media de la UGR

Tabla 2.: Valoración del alumnado respecto a la docencia. Fuente: Título de Grado en Historia UGR Cap9 pag 7

Comentado el grado de Historia seguidamente damos paso a lo que son ya un tipo de estudios de postgrado, los cuales conforman un paso optativo más para los egresados que deseen ampliar su formación. Nos referimos con ello a un curso formativo y preparatorio que supuestamente proporciona las bases para el futuro ejercicio docente tanto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato.

## **2. EL MASTER DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO. FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS.**

Dentro del circuito educativo se encuentra una interfase o puente de postgrado para los titulados que opten por seguir determinados rumbos académicos, según estos orienten o no su futuro laboral hacia determinados campos.

Si los poseedores del título de universitario proyectan dicho futuro profesional en el ámbito de la docencia, es imperativo completar un curso donde en teoría se les prepara para la adquisición de determinadas competencias y habilidades docentes. Estas son marcadas por las autoridades pertinentes en la materia, que se consideran necesarias para el acceso al ejercicio de su venidera y posible profesión de profesor de secundaria y/o bachillerato.

Dado que la formación pedagógica del profesorado ha ido evolucionando en el devenir del tiempo, a través de los cambios en la configuración de los cursos adaptados para dicha formación, consideramos preciso hacer referencia en primer lugar, y antes de observar el nuevo Máster en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), los antecedentes de este curso y las políticas académicas aplicadas en lo tocante a este tema.

Nos remontamos para ello a la Orden del 27 de mayo de 1966 publicada en el B.O.E el 1 de Junio del mismo año, en la que se dispone que la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, creada en 1965, sea la encargada de formar y perfeccionar al futuro profesorado, competencia esta hasta entonces en manos de la Dirección General de Enseñanza Profesional y de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Sin embargo se hacía patente que se necesitaba seguir avanzando por la mejora formativa de los futuros docentes.

Será en 1970 con la Ley General de Educación (LGE) donde se producen cambios sustanciales en el sistema educativo con la intención de hacer frente, entre otras, a esa falta formativa que se acusaba en el colectivo de

profesionales de la educación. En el contexto de este marco legal se producirá el traspaso de formación del profesorado, dependiente en ese momento previo como hemos comentando, de la Escuela de Formación del Profesorado Medio, a los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades.

Se creará así el llamado y recientemente también extinto *Curso de Aptitud Pedagógica* (CAP) que ve la luz en 1971. Nace pues dicho curso por la considerada necesidad de cubrir y hacer frente a la especulada insuficiencia, que en materia psicopedagógica y didáctica tenían los titulados que establecían como meta la profesión docente.

Casi siempre se ha considerado que la formación pedagógica del futuro profesor de enseñanza media en España no ha tenido la suficiencia necesaria para el desarrollo de su labor profesional. Como manifiestan Sobejano y López (2009) el ideal de este curso fue loable, sin embargo se mostró y reveló como deficiente e inhábil para lo que fue diseñado, lo que originó muchos desengaños y numerosas críticas del colectivo de licenciados. De ahí que para muchos este curso necesitaba reformas.

Será en con la aprobación de la Ley Orgánica de 1/1990 de octubre de la Ordenación General del Sistema Educativo, la conocida LOGSE, a la que ya hemos aludido, cuando el CAP intente pasarse a llamar Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), con el que se obtendría el Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED), y con implantación según el Real Decreto 1692/ 1995 del 20 de octubre para el curso 1999/2000. La misma ley contemplaba como apunta Torres (2007) en referencia a la formación inicial del profesorado de secundaria, una titulación de dos años en la Universidad.

Pero todo ello apenas se puso en práctica debido al cambio de gobierno y de signo político habido entre 1996 y 2000. Durante estos años hay una nueva sugerencia al respecto de la formación del profesorado con la propuesta del Título de Especialización Didáctica (TED), publicado en el BOE en el 2004 pero que no se llevó a efectos por un nuevo traspaso del poder político. Como señalan igualmente Sobejano y López (2009,p.43) “En este vacío como en los anteriores, el CAP seguiría siendo la tabla de salvación”.

El nuevo gobierno resultante de las elecciones del 2004 informará que, la formación del profesorado estaría incluida en los niveles de postgrado, con la finalidad de afianzar y así responder a los objetivos trazados por el EEES. Por ello en la implantada LOU (Ley Orgánica de Universidades) 2/2006 del 3 de Mayo en sus artículos 94,95 y 97 se establece la regulación de la profesión de Profesor de Educación Secundaria, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster según la Orden ECI/3.858/2007 del 29 de diciembre de 2007.

Desemboca pues toda esta trayectoria histórica cambiante y en ocasiones incierta en cuanto a formación del profesorado, en la normativa presente, la cual prevé la realización del llamado Máster de Educación Secundaria. El mismo se ha convertido en nuevo reto educativo cuya valoración deberá esperar para estimar si se ha llegado al tan ansiado fin de preparar a un profesorado de secundaria y bachillerato de calidad. No podemos por tanto aún enunciar sus logros o desaciertos, pero quizás si podemos aventurarnos a tantear a partir de su continente y contenido, y en un ejercicio de futurología, lo que se espera de este Máster que suponemos distará de lo que será.

Permítasenos en primer lugar un oteo o breve pincelada sobre lo primero que asalta al leer la denominación del curso al que se le llama Máster. Este anglicismo es ya en sí un barniz que parece revestido en el imaginario colectivo del atributo de calidad, aspecto este del que no goza la palabra curso. En dicho imaginario colectivo se produce pues el espejismo que da lugar a esa ilusión óptica que busca entender la calidad en términos de reputación en su “vestir”, y que como imagen mental presupone garantía de eficacia. Se calcula, si nos atenemos al término, que tras cursar el Máster se adquiere la maestría.

Adivinamos que también, sin duda, es una declaración de buenas intenciones pero entendemos que la maestría es algo más difícil de alcanzar, y no solo a través de un curso, ya que ser “maestro” supone ante todo crear escuela, es decir, sembrar corriente de pensamiento y actitud a través del ejercicio, en este caso docente y que solo el tiempo, la dedicación comprometida, la práctica y la experiencia acumulada pueden conferir al profesor de esa amplísima suficiencia y que lo dota, como no, de maestría. Recelamos por tanto ya de

entrada de la denominación dada al curso, sin menosprecio de los loables fines que todos compartimos.

Con independencia de esta observación que quizás adivine ya sutilmente el próximo parecer, señalamos los objetivos del Máster recogidos en el Apartado 3 de la Orden ECI / 3858/2007 del 27 de diciembre: “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. (BOE 29 de diciembre de 2007)

En dicho apartado aludido se especifican las competencias que deben adquirir los estudiantes. Estas son las siguientes:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo;

desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por si mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

En el apartado 4.2 se clarifican las condiciones de acceso al Máster:

- ✓ Acreditar el dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada a efecto por las Universidades, de la que quedarían exentos quienes estén en posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se corresponden con la especialización elegida
- ✓ Acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de acuerdo con la Recomendación nº R (98)6, del Comité de Ministros de Estados Miembros de 17 de octubre de 2000.

Finalmente en el apartado 5 se proyectan las enseñanzas estableciendo un plan que, como mínimo, ha de incluir los siguientes módulos con su correspondientes competencias. Ello lo reflejamos con el siguiente cuadro.

Módulos	Cr	Competencias que deben adquirirse
<p><b>Genérico</b></p> <p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>Procesos y contextos educativos.</p> <p>Sociedad, familia y educación</p>	12	<p>Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p>Relacionar la educación con el medio de comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizaje como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad del trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>

<p><b>Específico</b></p> <p>Complementos para la formación disciplinar</p> <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.</p>	<p>24</p> <p>Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.</p> <p>Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodología y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>
<p><b>Practicum</b></p> <p>Practicum en la especialización incluyendo el Trabajo fin de Máster.</p>	<p>16</p> <p>Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas escritas.</p>

Cuadro 7. Módulos y competencias a adquirir en el máster del profesorado. Fuente BOE nº 312 29 diciembre 2007 *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre*

## **5. LA FORMACIÓN CONTINUA:**

Ya en la Ilustración, y suponemos mucho antes, Condorcet, ilustrado y Ministro de Educación de la época en Francia, como señala Echeverría (2010), tenía claro que los sistema educativos debían servir a los ciudadanos durante toda la vida y no solo al principio. La formación de una persona debía ser por tanto permanente.

Sirva esta entradilla para comenzar a comentar el contenido de este apartado referente al magisterio no discontinuo. Muchos son ya desde entonces los organismos que en sus informes declaran la educación-formación a lo largo de

la existencia del individuo como método para mejorar de forma general el bienestar social. Santoveña (2004) nos dirá al hablar de formación continua, que a través de la educación permanente, se nos abren nuevos medios y perspectivas formativas, que servirán de acceso a la educación de todos y además nos ofrece la posibilidad de poner al día nuestros saberes.

Pero a la hora de abordar cualquier concepto, como ya indicamos en el caso de la calidad, se hace necesario en primera instancia, y como punto de arranque, entender o qué se entiende por formación continua o permanente. La terminología que lo enuncia en este caso no se presta a demasiada confusión, así podríamos concebir la formación constante como una continuidad en la instrucción, que no se detiene en el tiempo. Dicho adiestramiento, presumimos, debería y debe formar parte de la agenda de cualquier profesional o administración del o de los ámbitos que sean.

Hemos visto como en el gráfico nº 4 se recoge, como uno de los diez factores principales o más importantes, el de la capacidad de autoformación y auto aprendizaje del profesor. En esta dirección Lledó (1997) establecía que lo que importaban eran los profesores, no los planes de estudios, y que un trabajo esencial en los planteamientos educativos era crear docentes con actitudes abiertas al conocimiento, disposición esta única para el progreso de la ciencia.

Suscribimos este acertado criterio porque consideramos fundamental esa actitud abierta al saber y que en suma va cimentando la identidad del profesor como al respecto bien nos señala Vaillant (2010) sobre la construcción de la identidad profesional, indicando que esta comienza con la formación inicial del profesor, la cual se prolonga a lo largo del ejercicio de la profesión. Y tal identidad no brota de manera mecánica a partir de la posesión del título correspondiente, sino que es necesaria edificarla.

De esta última opinión desprendemos que esa formación inicial que faculta al titulado legalmente para su ejercicio profesional, no se detiene en ese momento sino que es un paso más en la continua línea formativa necesaria para ir soldando esa identidad, por tanto la formación permanente es su agente constructivo. Este aspecto quizás es una muestra más de la importancia de la instrucción prolongada en la profesión docente.

Sumidos como estamos en lo que viene en llamarse sociedad de la información y del conocimiento, el adiestramiento crónico del profesor es capital por la propia necesidad de no estancamiento. Lo contrario devendría, si no alcanzamos como mínimo la velocidad en la que lo hacen los cambios, en un estado de cosas aletargado que irá menguando como músculo que no se ejercita y finalmente queda atrofiado. Un ejemplo de la velocidad de los cambios lo apreciamos notablemente en el ámbito de la tecnología. Es tal su viveza que se convierte en efímera a cada instante. Cambiante de forma ya incluso abusiva por intereses de mercado y que nos “esclaviza” al reto continuo de aprender al ritmo que estas nos marcan.

Pero nos preguntamos qué es lo necesario para que haya este tipo de formación mantenida en el tiempo. No basta con adoptar planes o proyectos que por supuesto son base, sino que se ha de contar con la voluntariedad del docente y su predisposición para ello. Echeverría (2010) de nuevo (puntualmente) nos dice que para que exista formación continuada del profesorado este ha de estar en disposición de volver a ser pupilos. Es decir, convertir a los profesores en alumnos.

Vemos pues que esta disposición como principal arranque tiene el voluntarismo del profesional, es decir una disposición abierta al conocimiento como se comentaba en líneas anteriores. Lo efectivo de esa voluntad no es ya solo la adquisición de más conocimiento personal, sino que puede ser generadora de innovación y a partir de ahí de corriente maestra. Todo ello, procurarse más saber e innovar, si es trasladado a la docencia por el profesor comprometido, genera igualmente calidad en la misma.

Lo que nos interesa aquí es destacar que según los estudios la mayor carencia sigue estando en la formación pedagógica como apunta Martín (2010), tanto la inicial como la permanente, de ahí que nos siga diciendo que es necesario incorporar mejor formación en el ámbito pedagógico-didáctico.

La LEY 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía, LEA señala que:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado. A tales efectos, la Consejería competente en materia de educación realizará una

oferta de actividades formativas diversificada, adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros en este ámbito y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.

En la LOGSE también se establecía que los poderes públicos ofrecerán una atención prioritaria al conjunto de factores que benefician la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- ✓ *La cualificación y formación del profesorado.*
- ✓ *La programación docente.*
- ✓ *Los recursos educativos y la función directiva.*
- ✓ *La innovación y la investigación educativa.*
- ✓ *La orientación educativa y profesional.*
- ✓ *La inspección educativa.*
- ✓ *La evaluación del sistema educativo.*

El BOJA del 28 de Julio de 2008 en su Decreto 416/2008, del 22 de Julio de 2008 en su capítulo VII establece medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo del currículo:

*Artículo 25. Formación permanente del profesorado.*

1. La Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas dirigida al profesorado, adecuada a la demanda efectuada por los centros docentes y a las necesidades que se desprendan de los programas educativos y de los resultados de la evaluación del alumnado.
2. Las actividades de formación permanente del profesorado tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.
3. Periódicamente, el profesorado realizará actividades de actualización científica, psicopedagógica, tecnológica y didáctica en los centros docentes, en los centros del profesorado y en aquellas instituciones específicas que se determine.
4. Las modalidades de formación serán variadas y adecuadas a las necesidades detectadas por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del

Profesorado. En cualquier caso, la Consejería competente en materia de educación favorecerá la formación en centros, la autoformación, el intercambio del profesorado en sus puestos de trabajo y el trabajo en equipo.

#### Artículo 26. Investigación, experimentación e innovación educativas.

La Consejería competente en materia de educación incentivará la creación de equipos de profesores y profesoras, así como la colaboración con las Universidades andaluzas, para impulsar la investigación, la experimentación y la innovación educativas.

La formación permanente del profesorado, con independencia de las propuestas de las administraciones, dependerá también de la actuación del mismo, es decir, del papel que se reconozca para sí como instructor y de la forma en que conciba la enseñanza.

Jardón (2010) se plantea el rol del profesor y si este es un guía, director de tareas, transmisor de saberes, interprete... Al respecto la autora considera que en la actualidad se ve más al docente como guía que como simple emisor de saberes. Añade que se establecen y describen una serie de perfiles en los docentes a partir de ciertos rasgos que en ellos dominan en función de la manera en que trazan la enseñanza, cómo la llevan a efecto y cuáles consideran que son sus fines. Se destacan por tanto los siguientes modelos de profesores:

##### 1. Modelo academicista enciclopédico:

Es el que concibe la enseñanza como transmisión de la cultura y la instrucción como acopio de conocimientos. Cree que la formación mejora cuanto más cantidad de saberes acumula. Para este modelo la destreza didáctica es igual a la estructura epistemológica de las disciplinas que se traten. Estima la homogeneidad en los grupos como razón, ya que el proceder es explicar claramente y evaluar de forma rigurosa.

##### 2. Modelo academicista comprensivo:

Comparte a nivel general los rasgos del perfil anterior, pero suma procesos investigativos y de hallazgo. El docente es un intelectual y no una enciclopedia. Los contenidos son mostrados de forma dinámica como principios y hechos en conexión. Conoce y entiende las técnicas transmisoras de conocimientos más efectivas.

3. Modelo tecnológico:

Concibe la docencia como ciencia aplicada. La calidad se manifiesta en la eficacia y en la economía de su consecución. Aplica técnicas instrumentales como recetario para resolver problemas a partir de conocimientos científicos. Cree en la subordinación del docente a la psicología y pedagogía.

4. Modelo del docente como artesano:

El profesor aquí es un artesano que se enfrenta a situaciones singulares. El aprendizaje se basará con la práctica al afrontar de tales contextos. Tendrá gran importancia en este modelo la relación docente-aprendiz.

5. Modelo del práctico reflexivo u orientado a la indagación:

En este modelo el docente considera que el saber profesional es un conocimiento en la acción. Aplica reflexión en, sobre y durante la acción.

6. Modelo del transformador sociocrítico:

El profesor propone un desarrollo liberador tanto individual como colectivo para cambiar la sociedad a la que se considera injusta. Cultiva el pensamiento crítico sobre la sociedad entre el profesorado y alumnado. El currículum es orientado política y socialmente de manera crítica sobre la ideología imperante y también hacia el desarrollo de un perfil de intelectual.

7. Modelo personalista-humanista:

El centro en este modelo es la persona en sus aspectos afectivo y de desarrollo de la personalidad. Hay tres tendencias propensiones: la de formación individualizada en función de la evolución de sus tendencias; formación basada en el desarrollo particular como adulto; y formación basada en la percepción del yo a través de sí mismo y de su contexto.

Hacemos también referencia a otra clasificación elaborada por Grasha (1996) en la que cataloga en este caso cinco estilos docentes. Estos son:

1. Experto: Este tiene los conocimientos idóneos que los estudiantes necesitan. Se preocupa por transmitir la información y vigila que sus alumnos estén en óptima preparación. La ventaja de este experto radica en la posesión de información y conocimientos que incluso, y como desventaja, pueden intimidar a los alumnos menos adelantados.
2. Autoridad formal: Goza de estatus entre los alumnos por sus conocimientos y responsabilidades en el ámbito administrativo. Elabora objetivos y expectativas las cuales define a la vez que proporciona los medios para estos fines. Su desventaja puede estar en la rigidez y poca flexibilidad con los estudiantes.
3. Modelo personal: El profesor en este modelo busca dar ejemplo con su comportamiento y marca directrices de cómo actuar y pensar, guiando, supervisando y dirigiendo hacia esa forma de obrar suya que busca sean pautas a imitar por sus alumnos. Su ventaja es la observancia y seguimiento directo. La desventaja es creer que esta manera de proceder es la mejor, aspecto este que puede ser no compartido por algunos alumnos.
4. Facilitador: Orienta y guía planteando cuestiones, haciendo partícipes de estas al alumnado en la búsqueda de alternativas u opciones. Su fin es desarrollar capacidades de autonomía en los estudiantes, así como iniciativas y responsabilidad. Su ventaja está en la flexibilidad y en el afán de explorar alternativas. Su desventaja es que este estilo necesita más tiempo.

5. Delegador: Se implica en el desarrollo de la capacidad autónoma de los alumnos, los cuales trabajan de manera independiente. Aquí el profesor es un recurso de consulta disponible para los estudiantes. Ayuda a que estos se sientan como aprendices independientes. Su desventaja es que algunos estudiantes puedan hallarse no capaces y que esa autonomía les produzca impaciencia.

De manera lógica entendemos que tanto en la clasificación de modelos como de estilos de docentes hay interconexiones y enlaces que puede ofrecer otros perfiles singulares, por tanto suponemos que los perfiles comentados no son taxonomías rígidas. Sí suponen formas de concebir la enseñanza y entender la función educativa y la docencia.

Sean cuales fueren los modelos de profesorado, la formación permanente se considera, como de nuevo indica Sobejano (2009), una necesidad forzosa ante la velocidad de los cambios y las exigencias de la que es ya la sociedad del conocimiento.

Finalizado el capítulo II de la presente investigación, y siguiendo el sendero de la misma ofrecemos a continuación un nuevo y último espacio capitular cuyos contenidos abrazarán y analizarán la Antropología Social. Con el mismo nos proponemos presentar, desplegar, exponer y certificar la utilidad de este saber de vanguardia, así como la pertinencia de su inclusión en el campo disciplinar de la Historia.

**CAPÍTULO III**  
**LA ANTROPOLOGÍA COMO SABER ÚTIL**

## CAPÍTULO III. LA ANTROPOLOGÍA COMO SABER ÚTIL.

### 1. INTRODUCCIÓN

---

Partimos de la convicción que cualquier saber, por extraño, surrealista, absurdo o sin sentido que pueda parecer es positivo, es decir, útil, o como nos indica Zabalza (2006) con otras palabras, que no hay conocimiento que sea totalmente inútil, pero para que sea eficaz este debe tener ciertas cualidades, como que sea comprendido, se aprecie su beneficio y se sepa usar.

Sería absurdo dirimir aquí si la Antropología es un saber útil o no, lo importante que vamos a discutir es para qué es de interés, qué tipo de ventajas nos ofrece y cómo estas pueden ser usadas en otros campos disciplinares como el de la Historia.

Veremos por tanto en este capítulo el devenir de la Antropología como ciencia, focalizándonos seguidamente en su rama social y cultural haciendo estudio de su sentido, y cómo sus herramientas son válidas como utillaje que ajusta y proporciona una mejor comprensión de los fenómenos históricos.

De lo añadido nace la propuesta y demanda de lo que consideramos muy oportuno, esto es de la emergencia del conocimiento antropológico en el plano docente de la Historia. Un plano por supuesto en el que no quede subordinada la Historia, sino que sea un terreno colaborativo como apuntaba Fontana (1999).

Nos dice Jardón (2010,p.113) que “el pensamiento de un profesor determina su actuación docente”. Haciéndonos eco de esta sentencia apuntamos que cuando mejor piense un profesor sobre la Historia mejor docencia dará a sus alumnos, y la Antropología consideramos hace pensar mejor.

## **2. HISTORIA DE LA ANTROPOLOGÍA.**

La Antropología, del griego *anthropos* \_hombre, y *logia* \_estudio, es la ciencia que por su definición estudia al hombre de manera holística. Examina por tanto la Humanidad del pasado y del presente, en el espacio y en el tiempo, sus formas de vida de manera global, comparativa e interpretativamente.

Como todos los saberes ha buscado siempre la fuente de su hilo conductor para situar su génesis y sentido. Este ha desembocado en la mayoría de las ocasiones como señala Jiménez (2009) en la antigüedad clásica como foco principal de todas las ciencias contemporáneas, frente a otras civilizaciones conocidas temporalmente anteriores a ese mundo clásico.

Pensamos que sería demasiado extenso establecer aquí la historia pormenorizada de la Antropología desde su nacimiento, desarrollo y acontecer hasta su momento actual. En realidad no hay dogma acerca del origen si no que es más bien un proceso culminante. De todas formas sí consideramos necesario al menos apuntar un comentario al respecto, desde ese posible origen hasta alcanzar su independencia como disciplina.

Rastrear sobre su nacimiento como ciencia humana nos llevaría según algunos autores, y como hemos apuntado en líneas anteriores, a un pasado distante como Grecia y Roma. Frente a esta postura están los que la sitúan en un periodo más cercano en este caso como producto del Imperialismo y Colonialismo de los siglos XVIII y XIX. Fijar su origen depende por tanto de las interpretaciones y los puntos de vista de los investigadores, por ello la especulación en este sentido es común ante cuestiones sobre cuándo y de dónde proviene este tipo de saber humano.

Como señala el autor aludido, podemos decir que existe un pensamiento antropológico de forma implícita como reflexión de la humanidad desde el momento en que esta conforma sociedad y cultura, razón esta por la que en ese llamémosle protoestadio o protohistoria de la disciplina aún no existía objeto ni método de estudio.

Esto puede ser apreciado en el pensamiento religioso de algunas culturas de hace milenios sobre los mitos respecto de su origen y del mundo, como de la existencia tal y como por ejemplo se refleja en el libro del Génesis, o sobre el origen de la divinidad y del orden, como en el caso del pensamiento egipcio. Así mismo en relatos de viajes, crónicas de conquistas o narraciones sobre hábitos de otros pueblos, como es el caso del griego Herodoto de Halicarnaso (484-425 ac), considerado por muchos como el primer historiador, geógrafo y antropólogo, que escribió sobre costumbres griegas y pueblos bárbaros. Igualmente también señalan al romano Tácito por sus obras sobre los germanos.

Posteriormente el descubrimiento de América supuso también, para el llamado a partir de entonces Viejo Mundo, un paso importante para la producción de escritos, historias y crónicas por parte de algunos que se aventuraron a embarcarse e ir allende los mares, sobre grupos sociales desconocidos hasta la fecha, como fue el caso del Padre Acosta, Bartolomé de las Casas o Bernardino de Sahagún. Pero hasta entonces podríamos considerar como apunta Martínez (2008) que las observaciones de lo “extraño” eran más bien curiosidades.

Será en el siglo de las Luces o de la Razón cuando comiencen ya a trazarse reflexiones iniciales en Antropología, que impulsarán el nacimiento de la disciplina. Es una época que pretende iluminar al mundo con la luz de la razón frente a las concepciones teológicas, y donde por lógica hay voluntad de conocimiento por todo desde el plano científico.

Las expediciones de este siglo traerán también de nuevo cuadernos y mapas de viajes donde se describen costumbres chocantes para los europeos. Los filósofos ilustrados hablan ya del carácter de los pueblos a los que se ven insólitos. Se ha de entender que el pensamiento de los europeos quedará polarizado entre la visión civilizada que se tenía de sí mismos frente a hombre “*primitivo*”, al que se le presentará como “*virgen*” por no contaminado por la civilización.

También habrá pensadores que verán a ese hombre “*primitivo*” como degenerado, salvaje, infame, etc. No obstante se ensalzará la vida de ese ser

que creen libre y natural, que les resultará atractivo desde el punto de vista de la investigación, ya que para ellos era una ventana abierta al conocimiento de cómo sería el hombre en un estado puro sin corrupción ni contagio social foráneo. De ahí nace el mito del “*buen salvaje*”, concepto creado por el pensamiento de este siglo de la edad moderna en ilustres intelectuales como Diderot, Rousseau, Voltaire, etc.

En suma la Ilustración buscará encontrar las leyes que dieran explicación al desarrollo de los hechos socioculturales, y que configuran concepciones evolucionistas, dado que la razón es considerada un estado superior de pensamiento que se configura por el uso mismo de esa capacidad de juicio. De ahí que al comparar diferencias de prácticas sociales entre el “*civilizado*” y el “*primitivo*” enjuiciarán que ello era producto del diferente uso del potencial del razonamiento. Esta idea les indicaba igualmente a los eruditos del momento que la sociedad transitaba y progresaba desde estados mentales primigenios de salvajismo, a estadios de racionalidad y civilización idealizada.

Muestra de ello y como ejemplo, son las obras de autores como John Locke, uno de los precursores del siglo de la Razón, con su tratado “*Ensayo sobre el entendimiento humano*” de 1690 en el que nos habla de la idea de la mente como “gabinete vacío” en el momento del nacimiento de un ser humano, la cual se va rellenando en un proceso a partir de experiencias vitales. También el caso de Montesquieu con su obra “*El espíritu de las leyes*” de 1748, donde se aprecian así mismo concepciones de pensamiento evolucionistas.

Ya en el siglo XIX por la afluencia y concurrencia de esos pensamientos evolutivos, comienzan a establecerse esquemas del proceso humano en campos como el biológico, institucional, el cultural, etc. Uno de ellos desemboca en la magna obra “*El origen de las especies*” de Darwin en 1859. Este trabajo de gran influencia y repercusión servirá de fuente de inspiración para diversos autores que trasladan esa idea de evolución biológica al campo de la sociedad y cultura, como el caso de Lewis Henry Morgan o Karl Marx que también lo harán en el campo social y económico.

Serán por tanto las teorías evolucionistas los precedentes inmediatos del pensamiento antropológico como señala en la misma línea también Martínez

(2008, p.16): “la confluencia de las teorías evolucionistas que representan el intento de descubrir leyes generales y su propio historicismo representan el origen de la antropología”.

Es así como la Antropología comienza a dar sus primeros pasos alcanzando su estatus de ciencia a partir de esta segunda mitad del siglo XIX y desarrollando teorías antropológicas, cuyo fin es la elaboración de esas leyes generales que den respuesta a las cuestiones que esta disciplina plantea. De la pluralidad de formas de afrontar sus investigaciones surgirán las distintas escuelas o corrientes de Antropología.

En España fue durante los años 70 del siglo XIX cuando se irían creando las instituciones destinadas al estudio de la Antropología. Señalamos las nacidas en esta época.

- *Sociedad Antropológica Española (1865).*
- *Sociedad Antropológica Sevillana (1870).*
- *Museo Antropológico de Madrid (1875).*
- *Gabinete Científico de Tenerife (1877).*
- *Museo Canario (1879).*

La mayoría de los miembros de estas sociedades científicas españolas fueron principalmente médicos, siendo su país de referencia Francia. Este país junto con EEUU y Reino Unido fueron los principales propulsores y fuentes de referencia de las tradiciones antropológicas.

Pero antes de ver estas tradiciones consideramos conveniente exponer de forma generalizada la clasificación de la Antropología señalando la especificidad de cada una de ellas

#### ▪ **Clasificación de la Antropología General:**

La Antropología contiene diversos campos o ramas principales de estudio. Atendemos a la clasificación que establece Jiménez (2009) que al respecto nos señala las siguientes:

➤ Antropología Social y Cultural: Se ocupa de describir y analizar las culturas. Estudia las conductas de las sociedades normalmente a partir de su herencia cultural e instituciones que capitanean y ordenan las relaciones humanas. De la antropología social y cultural se consideran subdisciplinas:

- *La Etnografía*: Del ethnos-raza, y del graphos-escritura, trata de describir las culturas contemporáneas con una metodología específica de acopio de datos directo del objeto de estudio. Su fin es elaborar informes de esas descripciones, con la comparación de lo descrito. Esta acción comparativa de las descripciones, es la fuente para la elaboración de hipótesis y supuestos conducentes a conjeturar sobre las razones de los diferentes modos de la existencia humana.

Se considera que los primeros etnógrafos fueron exploradores, conquistadores, viajeros, misioneros, etc, que a partir de la época de los descubrimientos , en el siglo XVI, se lanzaron a conocer el mundo.

- *La Etnología*: Del griego ethos\_ raza / pueblo, y logia\_ estudio, trata de hacer síntesis con los datos etnografiados y anudar a partir de ello interrelaciones continuas entre las sociedades y sus culturas, entre el diferente abanico de formas culturales. La etnografía supera el estrato descriptivo y elabora suposiciones y teorías de trabajo con el fin de esclarecer determinadas manifestaciones y contextos. Se apunta que la Etnología es una etapa previa a la Antropología. Por su sentido etimológico diríamos que hace taxonomías de los pueblos en base a sus razas y culturas intentando explicar a partir de las reconstrucción de estos los movimientos de estas etnias, sus procesos de aculturación, mescolanza social y difusión cultural tempo-espacial. Así mismo su repartición tanto del pasado como de la actualidad. Casi a mediados del siglo XIX se funda en París la primera sociedad etnológica, sinónimo por aquel entonces de Antropología y de estudios raciales. En la actualidad ambos términos están diferenciados. La etnología es en el mundo anglosajón lo que es antropología física para galos y alemanes.

- Arqueología: del griego *archaios*\_ antiguo, y *logia*\_ estudio, es la subdisciplina que estudia el pasado de las sociedades y culturas a partir de los restos materiales de toda índole de las mismas. Acude por tanto al análisis de las huellas dejadas por esas culturas extintas, aunque su campo de acción ha traspasado ya la prehistoria y las civilizaciones antiguas, acercándose incluso a época contemporánea.
- Lingüística antropología o etnolingüística: Analiza y reconstruye la variedad y desarrollo de las lenguas y las familias de estas de las sociedades, con especial empeño en la forma en que el lenguaje influye en los estilos de vida y viceversa de las distintas culturas. Considera que la lengua es un reflejo de la manera de pensar y de obrar de los grupos humanos, lo cual nos brinda una aproximación más clara de su existencia y mundo.
- Antropología física o biológica: Dado que los humanos somos organismos biológicos, este tipo de antropología analiza la evolución de nuestra especie desde los primeros homínidos. En este tipo de antropología se comprenden otras subdisciplinas como:
  - *Paleontología*: Del griego *palaios*\_ antiguo; *onto*-seres y *logia*\_ estudio, busca estudiar y tratar los restos fósiles de nuestros antepasados más remotos con el fin de analizar su evolución como especie respecto a sus caracteres biológicos, físicos y genéticos. Se comparan las diferencias en su proceso evolutivo y cómo estas junto con la cultura y contextos físicos marcan la experiencia humana, ya que el análisis físico y biológico del ser humano es fundamental para entender prácticas y actuaciones del género humano.
  - Incluimos también aquí la *Antropología Forense*, según el cuadro de clasificación de Harris (2009) respecto al desglose de la Antropología. Muy relacionada con la biología, medicina forense, la criminalística y arqueología, esta subdisciplina estudia y analiza restos humanos con el fin de ser identificados. También puede tratar de reconstruir la situación y hechos acaecidos al objeto y sujeto de estudio, en el contexto previo a su deceso.

Cada una de estas disciplinas y subdisciplinas descritas forman de manera conjunta y combinada lo que se llama Antropología General. Con independencia de ello podemos encontrar otros campos de estudios antropológicos de muy variado signo.

- **Escuelas de Antropología.**

Como destaca Jiménez (2009) el desarrollo de las teorías antropológicas no es solo producto de la acumulación de conocimientos de viajeros, sino que hemos de contar con las aportaciones de la geografía, biología y arqueología. Su contribución para conocer y demostrar que el hombre y su planeta tenían un pasado remoto, por ejemplo con la aparición de restos fósiles de homínidos, fue fundamental. Los estudios de estas disciplinas proporcionaron valiosísimas informaciones para comprender cómo se habían originado las diferentes formas culturales. Las ciencias naturales ayudaron sin lugar a dudas a dar crédito a los incipientes planteamientos de la Antropología.

El hombre comenzó a demostrar interés por las formas de vida, costumbres, pensamiento, actitud y formas de entender la existencia de esos pueblos extraños. Pero la pregunta principal fue la interpretación del funcionamiento de estas culturas y explicar el por qué científicamente de sus diferencias. Así se irán construyendo una variedad de teorías con las que abordar esas cuestiones esenciales.

Presentamos y resumimos en el siguiente cuadro las principales corrientes de pensamiento antropológico desde el punto de vista de la cultura.

TEORIA	REPRESENTANTES	POSTULADOS
<b>Evolucionismo cultural</b>	Henry Lewis Morgan Edward Burnett Tylor James G. Frazer	Las sociedades evolucionan a lo largo de una serie de etapas es decir las culturas pasan por una cadena sucesiva o estadios de desarrollo jerarquizadas unilinealmente. Por ejemplo, según Morgan las sociedades evolucionan pasando por tres fases: salvajismo-barbarie y finalmente civilización.

<b>Difusionismo</b>	Rivers Graebner Smith	La cultura tiene un foco principal desde donde se expansiona y propaga, es decir los rasgos culturales son transferidos a otras culturas por el contacto entre ellas. Busca comprender las semejanzas y diferencias de estas en función de su origen y raíz.
<b>Particularismo Histórico</b>	Frank Boas	Reacción contra el enfoque evolucionista. No existen fases evolutivas ni leyes aplicables a la generalidad de todas las culturas. Por ello estas no pueden ser comparadas. Cada cultura sigue un camino específico o particular a lo largo de un devenir histórico propio y característico de sí misma.
<b>Escuela de Cultura y Personalidad</b>	Margaret Mead Ruth Benedict	Corriente impulsada por Frank Boas. Analiza las culturas desde una perspectiva psicológica. Considera que las culturas tienen una originalidad y personalidad propia y singular.
<b>Funcionalismo</b>	Emile Durkheim Bronislaw Malinowski Radcliffe-Brown Estructural-Funcionalismo	La cultura es un todo compuesto de elementos integrados e interconectados que cumplen cada uno de ellos una función social. Tales elementos no pueden ser comprensibles fuera de esa interconexión. La función de la cultura es satisfacer las necesidades del individuo
<b>Estructuralismo</b>	Claude Lévi-Strauss	Corriente que busca explicar la lógica de las organizaciones sociales. La humanidad tiene una estructural cultural común. En las estructuras subyacen las leyes universales de la cultura.
<b>Materialismo Cultural</b>	Marvin Harris	Estrategia de investigación antropológica que busca explicaciones causales tanto a las diferencias como a las semejanzas que se hallan entre las sociedades en el pensamiento y conducta.

<b>Nuevas corrientes</b>  <b>Antropología Postmoderna</b>  <b>Antropología Simbólica</b>	James Clifford Stephen Tyler	Cuestionan la ciencia como camino para llegar al conocimiento. Rechazan teorías generales para explicar la realidad.
	Clifford Geertz Victor Turner	Intentan entender las culturas desde la perspectiva de sus símbolos. La Antropología es la interpretación de estos símbolos.

Cuadro 8: Principales corrientes de la Antropología Social

En el mundo anglosajón (EEUU y Reino Unido) la Etnografía se considera una rama de la Historia. La terminología depende de si proviene de la escuela anglosajona o francesa.

### 3. LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL:

Como todas las disciplinas la Antropología Social y Cultural trabaja con una serie de términos que son manejados como instrumentos de comprensión. Se hace preciso por tanto señalar y definir algunos de estos vocablos con el fin de entender su significado, y saber de qué se habla cuando se usan en el terreno antropológico.

Recogemos algunos vocablos manejados en esta ciencia social del siguiente glosario terminológico de Harris (2009):

- ✓ **Cultura:** Este es el principal término con el que trabaja la Antropología Social. Aquí no la entendemos como cultura académica, lógicamente, sino como la pueden concebir algunos autores. Por ejemplo, para el antropólogo anotado cultura son aquellas pautas conductuales y pensamientos aprendidos y también compartidos que son característicos de un grupo social.

En esta obra reseñada atendemos también a la definición de cultura dada por Edward Burnett Tylor. (Harris 2009, p.142): “La cultura en su

sentido etnográfico amplio es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad”.

La cultura podíamos comprenderla pues como una estrategia, es decir, una forma de adaptación al entorno. Esta idea capital, creemos, nos permite comprender que las formas que la cultura adopta son fórmulas de acomodo y ajuste a los contextos tanto naturales como sociales.

- ✓ **Endoculturación:** Es el proceso por el cual los seres humanos, por lo general cuando son niños, adquieren los modelos de conducta y otros aspectos de su cultura de otros a partir de su observación, educación y refuerzo.
- ✓ **Emic:** Descripción o juicio relativos a la conducta, creencias, costumbres, valores, etc, que sostienen los componentes de un grupo social como legítimos y efectivos culturalmente. Es el punto de vista del observado.
- ✓ **Etic:** Resultado de establecer generalidades sobre los acontecimientos culturales, conductas, formas de pensar, ideologías, etc, que son independientes de las distinciones y creencias que resultan propias y convenientes desde el punto de vista del observado. Es el enfoque dado desde la perspectiva o posición de observador.
- **Sentido y utilidad de la Antropología Social y Cultural.**

Ya hemos anotado sucintamente en la introducción de este capítulo que cualquier saber es de utilidad. Entendiendo por útil aquello que es beneficioso para un fin o fines, consideramos que la Antropología Social se nos puede revelar como una herramienta útil para el conocimiento de las dinámicas humanas.

Señalamos los pareceres de algunos autores en cuanto a la contribución de este saber.

Fernandez de Rota (2002, p. 46): por ejemplo nos dice que *“La Antropología, entre otras disciplinas, contribuye con sus aportes al enriquecimiento de otras muchas ciencias, al disfrute humano, a la creación de un espíritu crítico.”*

Por su parte Lisón (2002, p.83) indica que:

*Al estudiar lo humano la antropología sirve a la vida, a toda, a cualquier cultura o grupo humano, ‘in se ipso’, y lo hace de una manera altruista, poniéndose en lugar del Otro, interesándose y aún entusiasmándose con vidas concretas y modos ajenos, con valores y formas diferentes, con la vida ‘in genere’, en sí y por sí, cualquiera que sea su ‘telos’ y contenido.*

Compartimos estas ideas al igual que la vertida por Harris (2007) en la que señala que la Antropología intenta desterrar prejuicios de toda clase y condición, en suma, cualquier clase de etnocentrismo.

Consideramos que por todos esos amplios aportes al conocimiento humano puede colaborar y favorecer a la construcción de un mundo mejor.

El ser humano, no debemos olvidar, es una especie animal. Su existencia la desarrolla como miembro entre grupos que configuran formas y grados de organización que llamamos sociedades. Dichas sociedades en función de factores heterogéneos desarrollan la singularidad de sus formas respecto de otras.

Debemos atender por tanto a las importantes contribuciones que consideramos nos puede ofrecer y ofrece la disciplina antropológica, para la comprensión de esas formas que se manifiestan en todos los ámbitos de las acciones humanas.

La Antropología Social estudia pues la globalidad de las experiencias del ser : sus culturas, las cuales son descritas, analizadas, comparadas e interpretadas.

La comprensión de tales experiencias ayuda a la formación integral de la persona, ya que le suma seguridad intelectual y le abre un campo perceptivo que como magnífica herramienta favorece el desarrollo de la muy capital facultad de razonar.

#### **4. LA NECESIDAD DE LA INCLUSIÓN DEL CONOCIMIENTO ANTROPOLÓGICO EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO.**

Cabría preguntarse en principio si la Antropología está presente en el Bachillerato. Esta ciencia, señalan Hernández y Del Olmo (2005), muestra su presencia pero de manera implícita en el currículum de Bachillerato modificado en el Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto. Dicha presencia, traducida en temáticas que son tratadas por esta disciplina, como son la inmigración, el racismo, el relativismo... aparecen solo vinculadas a otros campos del saber como la Filosofía, Lengua y Literatura, Economía, Geografía, Historia. Es así que estas autoras concluyen que se puede indicar que en este currículum queda obviado al completo el papel de la antropología, el cual, siguen señalando, podría ser un importante punto de referencia para esos aspectos aludidos.

Deducimos por tanto que lo que podríamos llamar presencia de la Antropología en esta etapa educativa es más bien una presencia diluida que no está explicitada como tal, sino perdida o fragmentada como campos conceptuales y que aparecen integrados en las disciplinas mencionadas, pero como ingredientes separados de una disciplina a la que no se hace referencia, esto es la Antropología. Así lo hemos podido apreciar en los manuales de Historia que observamos en capítulos anteriores.

Adoptando una postura comprometida con la mejora del estado de la disciplina de la Historia, el alcance de nuestro compromiso nos invita e impulsa a traspasar el capital espacio teórico para llegar a la no menos importante esfera de la praxis. Frente a la conformidad predicamos la acción diligente y teleológicamente dirigida a incrementar el valor de la Historia con la

inclusión de la Antropología ya que *“si algo se puede hacer mejor, hagámoslo mejor”*. Este es el slogan de un spot publicitario que hace poco recorría las cadenas de televisión. Una sentencia, sin duda, fruto de un buen marketing, firme, directo y extensivo a todos los ámbitos de la existencia. Una idea que recogemos y trasladamos a lo que nos compete, *“si algo puede mejorar en la docencia de la Historia, hagámoslo”*. Y es que los saberes, como señalamos al comienzo de este trabajo, siempre están en construcción, lo que no implica que tengan que estar cerrados por obras. La Historia no es ajena, ni debe serlo, a su continua construcción.

Ya vimos en el apartado anterior las consideraciones sobre cómo la Antropología se nos revela como un saber útil. De las mismas, y por extensión, destacamos en el presente apartado la necesidad que creemos que dicho saber o conocimiento tiene que emerger en la práctica docente de la disciplina de la Historia. Y todo ello con un claro horizonte: mejorar de forma sustantiva la calidad de la docencia de la misma.

Como bien se señala:

La Historia es una ciencia con vocación de globalidad e integración; por eso, el conocimiento de otras ciencias del saber, es necesario para conseguir tales fines. Por ello, los historiadores han de acercarse a las Ciencias Sociales como la Geografía, Sociología, Psicología, la Antropología, y la Economía (García y Jiménez, 2010, pp.8-9).

En esta misma línea, los mencionados autores también apuntan que la enseñanza de la Historia, si se plantea de una forma amena, reflexiva y participativa, hará que se despierte el interés del alumnado, así como la ampliación de su visión del mundo, enriqueciendo su espíritu y posibilitando el goce con el patrimonio, los retos y los saberes históricos.

Deducimos de estas ideas no solo que la Historia debe auxiliarse de otras ciencias, sino también la importancia que supone despertar, como estrategia, el interés del alumnado. Pensamos que la Antropología cumple entre otras muchas, esas dos funciones. Introduce un factor atractivo en la disciplina histórica, y a partir de ello conduce a esa vocación de globalidad e integración.

Es así que respecto a nuestra competencia, y coincidentes con la idea apuntada por los autores citados, consideramos bajo esa maciza convicción que el aporte de la Antropología a la Historia no puede obviarse, ya que supone un abono fértil que aproxima a los alumnos a la comprensión de las acciones humanas. Fertilidad que de otra forma ya años atrás Fontana (1999) señalaba al apostar por una Historia construida con la ayuda de la teoría antropológica sobre un campo de colaboración y no sobre un terreno de invasión, donde la Antropología enriquezca, no que la reemplace.

Teniendo en cuenta que *“la comprensión de los hechos no es posible sin tener presente las creencias de los protagonistas, agentes o pacientes de los hechos”* (García y Jiménez, 2010, p.58), defendemos, al igual que proponemos, una Historia más cercana a la comprensión de los fenómenos que la producen, que a la sucesión diacrónica de hechos y sucesos enmarcados en fechas determinadas como ha hecho la historia academicista.

La Historia no puede convertirse en su docencia en un género narrativo de hazañas, contiendas y demás acciones. Saber de todo ello solo conduce a la acumulación de datos, saber el por qué de los mismos conduce a la comprensión de esos actos, ya que *“los hechos históricos se explican no por las causas que los desencadenaron sino por los motivos o intenciones de quienes los realizaron”* (García y Jiménez 2006,p. 380).

Dado que para esta comprensión es vital la interpretación, la Antropología busca descifrar el sentido y naturaleza de esas acciones en base a la lógica objetiva que los ha producido. Es aquí, con este entendimiento, donde se encuentra el núcleo de las posibilidades de formación de la ciencia Histórica.

Debemos atender también que comprender en Historia no es sinónimo de justificar. Expresamos que incluso no debieran ser confundidos ambos términos en ninguno de los ámbitos y campos existentes de los saberes. Ambos voces lingüísticas, pese a no ser homófonas, pero prestándose a una misma interpretación semántica, no deben ser sinonimizadas en el ámbito de esta disciplina, ya que en ocasiones la Historia parece *“imponer”* a partir de

justificaciones sus conocimientos frente a la Antropología que los “expone” sin imposición alguna.

Chomsky (2007) nos decía que el verdadero aprendizaje, tiene que ver con descubrir la verdad, no con su imposición oficial, ya que esta imposición no es el camino apropiado al desarrollo del pensamiento crítico e independiente.

La Antropología por tanto puede limar esa actitud a veces de imposición histórica, ya que procura superar ese estadio de inmovilidad mental acomodada a la oficialidad de las interpretaciones a que se presta la Historia. Dado que lo que llamamos cultura es en su estructura profunda una estrategia humana, todos los pueblos y sociedades desarrollan formas, prácticas y tipos de pensamiento que trasladan a sus instituciones, y dan como resultado el devenir histórico. Este devenir está compuesto por tanto de acciones que hay que interpretar.

Desde este balcón interpretativo que nos ofrece la Antropología para contemplar la Historia, comprenderemos la lógica de dicho pensamiento y sus resultados, es decir, sus manifestaciones visibles en todos sus ámbitos sociales, desde esas instituciones hasta el arte:

La historia requiere la selección y el ordenamiento de los hechos referidos al pasado, a la luz de algún principio o norma de objetividad aceptado por el historiador, que necesariamente incluye elementos de interpretación. Sin esto el pasado se disuelve en un montón de innumerables incidentes aislados e insignificantes, y no es en modo alguno posible escribir la historia. (Carr, 2010,p.56).

Es en esa interpretación donde la disciplina antropológica, como herramienta, nos puede ofrecer las claves o el itinerario clarificador que nos haga comprender el por qué de esas acciones humanas que, como lentos o rápidos goteos, forman el océano de la Historia.

- **Posibles aportes de la Antropología a la Historia**

Reflejamos y clarificamos en el siguiente gráfico algunas principales aportaciones que consideramos puede suministrar el conocimiento antropológico a la Historia. Seguidamente tales aportes serán observados de manera pormenorizada. Podremos observar, y así lo destacamos de antemano, que uno de los ejes principales de estos suministros o herramientas antropológicas reside en la defensa de la contemplación de los fenómenos históricos desde las mayores posiciones y ángulos posibles. Su fin es descubrir esos lados no atendidos que cómo ángulos muertos pasamos por alto quizás pensando que en ellos reside la nada, cuando en realidad nos pueden revelar ideas y lecturas en algunas ocasiones capitales para la comprensión de los hechos históricos. Esta forma de observar, la mirada antropológica que diríamos, conduce, como músculo que se ejercita, a estados de superación, al descubrir que lo que nos parecía en principio extraño y rechazable no lo es tal. En suma nos adiestra a agudizar el sentido de lo observado advirtiéndole que su contenido es un caudal rico en información. Nuestros juicios por ende podrán mejorar sustancialmente ya que nos acerca en lo posible a lo objetivo, a lo menos contaminado, acercando lo lejano y alejando lo cercano.

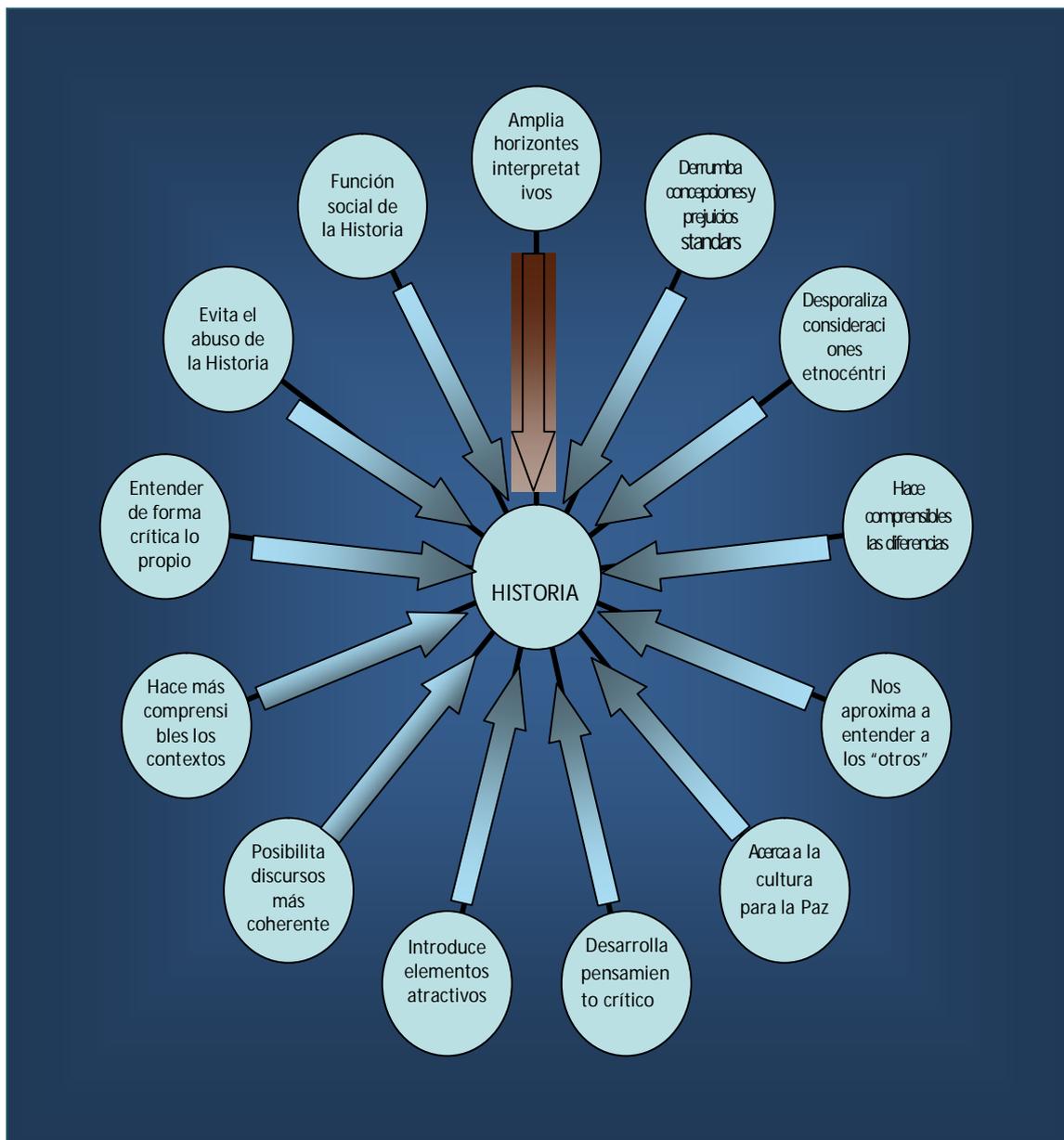


Figura 4 :Aportes de la Antropología Social a la docencia de la Historia.

### **1. Amplía horizontes interpretativos.**

En cualquier disciplina los aportes de otros saberes no solo ofrecen la posibilidad de conocer más, sino de interpretar mejor. Con esta idea queremos señalar que al sumar información y conocimiento extendemos el campo de la interpretación. En el caso de la Historia el aporte de la Antropología ayuda a ampliar esos límites a la hora de descifrar los hechos y comprender los fenómenos históricos, ya que añade otras ópticas a las que

quizás no se había atendido, o a las que no se quiere atender por determinados intereses. Esa dilatación del terreno hermenéutico contemplando la buena disposición para ello del docente favorece la formación del alumno y, como no, la calidad de la disciplina.

## **2: *Derrumba concepciones y prejuicios estándares.***

La observación de los fenómenos desde solo un prisma no resulta la manera más idónea para interpretarlo. Los prejuicios, que si bien en principio tienen un sentido lógico y biológico como defensa ante lo extraño y que nos alertan en primera instancia como percepciones sensibles que son, de lo posible bueno o de lo posible malo que pudieran contener, pueden quedar derrumbados cuando llegamos a la comprensión de que las cosas quizás parecían lo que en realidad no son. Los juicios negativos de antemano, pese a ser como decimos de naturaleza biológica y cuyo fundamento de verdad no reside en que estemos o no equivocados, conducen a formas entre otras de racismo, exclusión, discriminación y estereotipos injustos. No tratamos de justificar la lógica de estos negativos procederes a partir de esos prejuicios, lo que intentamos es dar un paso adelante, y superar ese estadio con el que desterremos esas prácticas a partir de la comprensión del fenómeno, y no de la imagen o alerta primera. La Antropología puede dar buena cuenta de estos aspectos, y puede por tanto ayudar a la Historia para ser como mínimo prudente en sus diagnósticos y determinaciones.

## **3: *Desporaliza consideraciones etnocéntricas.***

Como señala Harris (2009) la Antropología impugna el pensamiento de los que se creen ser los elegidos del mundo o por Dios, para ajustar al resto de la humanidad a sus patrones. Aunque es una propensión de la mayoría de las civilizaciones, pensar que la raza o cultura propia es la superior, la más importante y lógica frente al resto, a las que se les ve como negativas, absurdas o propias de sociedades no avanzadas o inferiores, es una forma de pensamiento que materializado ha conducido y produce muchas fatalidades al mundo. La introducción por la Antropología del relativismo cultural, pese a

que este concepto tiene también sus males, ha proporcionado una visión de tolerancia hacia otras formas culturales.

Por tanto esta disciplina es crítica con los análisis históricos proyectados desde posturas etnocéntricas. Un ejemplo de etnocentrismo y que más de cerca nos toca es el eurocentrismo, es decir, la tendencia a ver el mundo desde nuestra forma de entender la existencia.

Por ello no debemos olvidar que existen otras ópticas y experiencias también legítimas de contemplación, y que no por el hecho de ser distintas son imperfectas o erradas. El conocimiento de la idea de relativismo a la hora de construir las narrativas históricas ayuda a tener presente los aspectos señalados, para que esa construcción sea lo más “aséptica” posible y sobre todo alejada de interpretaciones que distorsionen la realidad por los condicionantes propios, que enturbiarían la visión objetiva a la que debe tender toda analítica de la Historia.

#### **4. Hace comprensibles las diferencias.**

Esas diferencias y actitudes que advertimos como extrañas y que vemos en los demás grupos sociales, o en otras formas culturales responden a otras formas de adaptación. La Antropología estudia y analiza esas diferencias aportando a la Historia el conocimiento sobre el sentido de tales disimilitudes. La importancia de esa comprensión consideramos radica, en que invita a reducir esa distancia que se marca ante lo diferente cuando este produce rechazo, ya que también lo distinto atrae y por tanto produce acercamiento. Las diferencias por tanto polarizan actitudes, y qué mejor que comprenderlas para que se nos revele su razón de ser. Para la Antropología las diferencias suponen un valor, como razonaremos en sucesivas líneas..

#### **5. Nos aproxima a entender a “los otros”.**

Entender los comportamientos, las razones y el porqué de las diferencias nos puede aproximar a los sujetos fuente de tales procederes. Esos grupos a los

que llamamos “otros” ya no solo están en lejanas tierras, sino que comparten el nuevo espacio ya plural de convivencia en el mundo globalizado. Pero cercanía física o ámbitos compartidos no es sinónimo que cercanía cultural. De ahí que se hace necesarias fórmulas y estrategias para convertir ese espacio geográfico en compartido y no dividido con los alóctonos, en áreas donde la cercanía cultural se desarrolle. La Antropología aproxima a entender a los “otros” como primer paso para confeccionar diagnósticos históricos sobre todo alejados de incomprensión. Si no entendemos a “los otros” tampoco podemos construir una Historia cercana a la imparcialidad.

Lisón (2002) nos dirá que el antropólogo está interesado por lo ajeno culturalmente y por ello se pone en lugar del “otro” para poder captar su intención, valor, ideal moral y lo profundo de su pensar cualitativo. En la misma línea pero en referencia a la Historia Kitson et als (2015) nos señala que los grupos sociales que se comportan de manera distinta de la forma en que se espera dada su selección cultural son más atractivos para los historiadores que los grupos que actúan de manera más predecible.

## **6. Acerca a la cultura de paz.**

Todos estamos de acuerdo en que la paz debe ser uno de los valores esenciales de las sociedades en todas sus dimensiones, tanto en la humana como en la ecológica. El etnocentrismo, que es por ejemplo una forma de violencia como señala Jiménez (2009), pone freno a veces al desarrollo de esa cultura de paz por la que apuesta la Antropología. Igualmente otra forma de violencia denunciada por la disciplina es la falta de sentido ético sobre nuestro entorno físico, es decir, sobre el planeta.

La Historia siempre ha hablado más de guerras y conflictos que de paz, sin embargo esta última ha quedado silenciada en la disciplina. El mismo autor también denuncia que una idea muy equivocada es la creencia en la guerra como motor de la Historia, concepción esta buscada por algunos pueblos para legitimar ciertas formas de belicismo.

De ahí que el historiador deba estar comprometido con la inclusión de investigaciones sobre la Antropología para la paz. Es hora tanto de visualizarla como de darle voz y educar en los valores que contiene abogando por propuestas de concordia que promuevan en la educación docente de la Historia esa cultura de avenencia tan ineludible. Y sobre todo hacer comprender que la paz es lo ordinario, frente a la violencia que es lo extraordinario.

La LEA, como la mayoría de las leyes, contiene como uno de sus objetivos “Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes”.

La LOMCE igualmente hace referencia a la paz en su preámbulo indicando que la elevación de los niveles educativos presentes es una decisión capital para el favorecimiento de la convivencia pacífica y el progreso cultural de la sociedad.

### ***7. Estimula en desarrollo del pensamiento crítico.***

La ampliación de nuevas ópticas interpretativas para la Historia como hemos visto anteriormente, también sirve de estímulo al desarrollo del pensamiento superior o crítico. Este tipo de pensamiento que busca evaluación y análisis no nace de las respuestas sino de las preguntas que emanan a partir de las informaciones y percepciones. La aportación antropológica a la Historia ayuda a ese proceso tan demandado como fin educativo que es el fomento del espíritu crítico. Además forma parte sustantiva de ese pilar que es verdaderamente la formación del estudiante, futuro historiador y quizás docente.

Es sin duda uno de los fines educativos principales, recogidos en las legislaciones. La Antropología contribuye a tan significativa meta al sumar prismas y ángulos de visión que favorecen este también llamado pensamiento superior. Este creemos es el mejor abono para cultivar una actitud librepensante y por tanto sin imposiciones ideológicas.

## **8. Introduce elementos atractivos.**

Uno de los hándicaps con que se encuentra la docencia y que quedó enunciado solo sucintamente en el capítulo I, en el apartado de los problemas de la enseñanza en el Bachillerato, es la falta de interés del alumnado. García y Jiménez (2007) apuntaban que el profesorado suele quejarse de su poca motivación. De ahí que despertarle el interés es un asunto clave para el aprendizaje. La motivación pues, nos dicen, se presenta como otro de “*los caballos de batalla*” de los docentes.

Se debe por tanto motivar a los estudiantes, y establecer un plan de acción o de choque para despertar esa chispa que arranque el motor de su curiosidad. Si no hay interés difícilmente puede haber aprendizaje, puesto que, si el estímulo es nulo, nulas o escasísimas creemos serán también las aptitudes del alumno para su acercamiento al campo del conocimiento.

Dado que la motivación del alumno ha de tenerse en cuenta en todo proceso didáctico como estrategia fundamental, sostenemos que la docencia de la Historia necesita de elementos atractivos que atraigan la atención, y esta solo se lograría cuando el alumno comprenda su utilidad. Esta será entendida cuando el conocimiento adquirido trasmute en conocimiento útil.

Hacer atractiva la disciplina es por tanto esencial. Avivar su curiosidad es el primer paso. La inclusión de la Antropología en la Historia consideramos puede sumar ese atractivo necesario en su docencia al introducir elementos novedosos y sobre todo seductores para el estudiante. Este quizás está aburrido de esa historia que más que ser narrada es recitada de forma lineal y monótona, que no se detiene a contemplar aspectos que quizás resulten sugestivos y hechicen al foro. Aparte, estos elementos conectan más con la “vida” del alumno, digamos con su presente quizás más cotidiano. La Antropología por tanto puede amenizar ese recital tedioso en que se convierte en muchas ocasiones la docencia de la Historia.

Se trata en suma no cambiar el campamento donde se asienta la Historia, sino de sembrar su espacio de alternativas que no hastíen sino que en primera instancia agraden y animen, para posterior y sucesivamente interesen y finalmente, a ser posible, cautiven al alumno.

## **9. Posibilita discursos más consistentes, sustentados y objetivos.**

Cuanto más conocimiento tengamos sobre la materia mejor anclamos nuestras argumentaciones, es decir damos solidez a nuestro discurso. Como punto de partida no cabe duda que ese conocimiento que nos ofrece la Historia posibilita ya la elaboración de pareceres. Sin embargo la suma de ópticas más alejadas de condicionantes pueden ofrecer interpretaciones más asépticas y la Antropología las proporciona.

El pasado es analizado e investigado por el historiador que interpreta lo sucedido. No hay duda que dicha interpretación está sujeta a los condicionantes del analista que estudia ese pasado desde un prisma personal, esto es desde una óptica subjetiva. El relativismo cultural (al que ya nos hemos referido y al que atenderemos con más detenimiento posteriormente), introducido por el antropólogo Frank Boas del siglo XIX- XX, niega de una u otra forma la objetividad, pero para la defensa de esta verdad remitimos al lector a la fantástica crítica que hizo Platón, muchos siglos atrás al relativismo sofista. Afirmar por tanto que es imposible alcanzar la objetividad no significa que la verdad no exista, ya que la ausencia de pruebas en las cosas no es la prueba de su ausencia.

## **10. Sitúa, enmarca y comprende los contextos históricos.**

Tiempo atrás oímos en un medio un singular tropo que venía a decir que la mejor vía para entender la Historia era la vía respiratoria. Esta sutil metáfora, aparte de su atractivo como construcción, encierra algo que no siempre se ha inculcado y por lo tanto poco se ha atendido, y es que para entender las sociedades y los hechos de estas es fundamental comprender sus contextos.

La Historia habla de la necesidad de esta comprensión, pero la Antropología lo recuerda con constancia. Nos dice que las elecciones culturales no son azarosas, sino que responde a lógicas contextuales. Es el medio el que marca en gran medida las formas culturales desarrolladas por el ser humano, y son esas formas o maneras de obrar las que van generando la Historia.

No basta a nuestro entender con explicar lo ocurrido sino que se hace imperativo la pregunta del porqué ha sido así, es decir, buscar la lógica de los hechos. Para ello es necesario comprender ese marco en donde se desarrollan esas formas culturales y la Antropología invita a reflexionar sobre cómo cada contexto hace desarrollar distintas estrategias adaptativas. Si no se contextualizan las acciones humanas estamos sesgando la naturaleza de las mismas, y por tanto se distorsiona tanto el origen como el sentido con que estas han aparecido.

### **11. Nos acerca a entender de forma crítica lo propio.**

*“El pez no sabe que vive en el agua hasta que no sale de esta”*. Con esta metáfora queremos indicar que los grupos sociales a veces no comprenden, o comprendemos sus o nuestros códigos culturales, sencillamente porque al estar sumergidos en el medio en el que nacen y en el que “nadan” reproduciéndolo continuamente, no se preguntan ni atienden al significado del mismo. En términos filosóficos diríamos, como acuña París (2000), que dicho medio es la *etósfera* en la que se materializa la cultura objetiva. Un cosmos de normativas, habilidades, costumbres, etc, que transmitido por la Historia es reproducido en el presente.

Y esto es así porque los patrones de actuación y resolución son vistos tan lógicos que no caben otras posibilidades, de ahí que lo propio siempre sea considerado lo mejor. Si estos grupos no tienen puntos de referencia difícilmente pueden asaltar pensamientos o establecer analogías. Incluso si las hay, como hemos indicado, lo distinto se verá como ilógico. Lo distinto es visto pues como extraño, como ya habíamos señalado, sin atender que somos también o podemos ser extraños para el resto.

Ilustrativo es ya el título de una obra de Paul Bohannan denominada “*Para raros, nosotros*”. La comprensión pues de “los diferentes” deviene en la comprensión de lo propio. Pero este ejercicio de conocimiento necesita de la habilidad empática.

Cajade (2011), que atiende a esta idea, nos concreta que el conocimiento antropológico representa una honda exploración en la existencia humana, dentro de su ámbito sociocultural específico. Este ejercicio de comprensión hacia el que se percibe diferente, entraña de forma obligatoria el alejamiento crítico respecto a la cultura propia. Y es esto lo que proporciona la posibilidad de abrir perspectivas y eliminar prejuicios etnocéntricos antes comentados, activando la autocrítica sobre la cultura propia y a relacionarla con otras formas diferentes de contemplar, sentir y actuar. La empatía cultural no se puede disociar por tanto del conocimiento antropológico.

Contemplamos pues la justa conveniencia de la inculcación de dicho ejercicio autocrítico en la práctica docente de la Historia por su valor transformador en el alumnado. Un aporte este de una valía que determinamos excepcional e incalculable. Esta autocrítica invita a conocer nuestra dimensión cultural, de ahí que por extensión relativicemos los pareces propios.

Descartes (1984,p.42) nos daba a colación de lo que disertamos un parecer acorde con esa guía para comprender o al menos poder juzgar lo propio más críticamente.

Es bueno saber algo de las costumbres de los diversos pueblos para juzgar de las nuestras más cuerdamente, y no creer que todo aquello que sea contrario a nuestros modos sea también ridículo y opuesto a la razón, como suelen hacer los que nada han visto

## **12. Procura evitar el abuso de la Historia.**

La interpretación del pasado se presta en muchas ocasiones y lejos de cualquier duda contraria a ello a ser tergiversado , siendo desvirtuado si fuera necesario por aquellos que piratean la disciplina o se venden como historiadores objetivos al postor que mejor prebendas les ofrece con el fin de determinar e interpretar los hechos como se desee. Semejante proceder actúa bien omitiendo, sesgando o pasando por alto lecturas a las que había que atender y que cualquier historiador que se precie como tal debe tener siempre presente como uno de los aspectos de su deontología. Estamos hablando por

tanto de cómo la disciplina de la Historia puede ser usada de manera sucia cuando se abusa de ella.

Del abuso al que se presta pues la interpretación del pasado recogemos las ideas que en clave de análisis y advertencia se nos ofrecen en la obra de McMillan (2010) en la que nos habla de ese “*juego peligroso*” que puede ser la Historia cuando no se le da el uso correcto sino el abuso interesado.

Nos indicará que la disciplina histórica puede auxiliarnos a desenmarañar el mundo complicado, pero de igual manera nos puede avisar del peligro manifiesto que supone considerar y asumir que solo existe una manera de ver las cosas o que solo hay una forma de proceder determinada, de ahí que la citada autora nos invite a estar en disposición de considerar otras posibilidades y a mostrar objeciones. Igualmente considera que la Historia anima a que reflexionemos sobre sí mismos, y a estar en disposición de someter a examen nuestros valores y no darlos como mejores. Buscar más explicaciones a las cosas y ser cautelosos ante las reivindicaciones grandilocuentes que se hacen en nombre de la Historia o ante los que creen haber descubierto o dado con la verdad. En suma nos aconseja que usemos esta disciplina y la disfrutemos, pero siempre tratada con cautela y con escepticismo ante las cosas que en su nombre se aseguran.

De una manera u otra nos esta hablando de ese relativismo defendido también por algunas corrientes antropológicas.

Siguiendo los consejos vertidos en la mencionada lectura puntualmente observada, creemos que para poder sortear ese abuso de la Historia que de manera cabal es criticado por la propia disciplina, la Antropología oferta una vez más un preciso utillaje para ello que no debiera ser despreciado; nos referimos con esta idea al pensamiento holístico.

Peacock (2005) nos señalaba una idea ilustrativa de la percepción holística de la Antropología usando la metáfora de un obrero que al finalizar su jornada laboral salía de su fábrica empujando una carretilla. Los guardias de seguridad en la puerta hacían inspección diaria de la misma comprobando que no llevaba nada y que estaba vacía, dejando salir al obrero con plena libertad. Pasado un tiempo se descubrió y comprobó que este lo que hacia era robar carretillas.

Comprendido el sentido de esta figura lingüística, el autor se pregunta cuál era el error de los guardias de seguridad. Este estaba en inspeccionar el contenido y no el continente, es decir, fijarse en una parte y no en el conjunto. Por ello es frecuente que no veamos las cosas holísticamente, al quedarnos solo en un punto de vista. La experiencia pues de ello podemos aplicarla a la interpretación de las cosas, es decir, tendemos a interpretar solo una parte y no el todo.

Pensar holísticamente, nos dirá, que es observar las partes como una unidad, tratar de captar los contextos y marcos globales dentro de los que la gente desarrolla sus experiencias vitales. La cultura es uno de esos marcos.

Consideramos que estas ideas aplicadas a la interpretación en el ejercicio docente de la Historia podrá ayudar a observar los fenómenos tanto del pasado como del presente contemplando no solo una parte sino ese todo como unidad que mejoraría, por el conocimiento que conlleva implícito, esa interpretación y que frena y a la vez desenmascara, a los que gustan de practicar esos “juegos peligrosos” del que nos hablaba Macmillan que es el mal uso o el abuso de la Historia.

Se trata por tanto de evaluar la información histórica siendo críticos con ella, es decir, exigentes con su analítica porque, como igualmente y de nuevo indica esta autora, si bien podemos aprender de la Historia, también podemos engañarnos a nosotros mismos (y añadimos que también a los demás) cuando buscamos de manera selectiva pruebas en el tiempo pasado con las que poder justificar lo que ya se ha planificado y decidido realizar.

Contemplada esta pluralidad de aportes imbricados de Antropología, damos paso a lo que creemos es la capitalidad de la acción de la disciplina de la Historia. Fundamento, sentido, rumbo y fin de cualquier saber es pues la aplicación de ese conocimiento, es decir, su función.

### **3. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA HISTORIA CON EL APOORTE DE LA ANTROPOLOGÍA.**

Como colofón a los puntos señalados en el apartado anterior, determinamos que de la suma de los mismos sobreviene este cardinal ejercicio que añadimos como remate de los aportes citados: El cumplimiento de la función social de la Historia.

Un tema este de remoto debate que ha llenado desde antiguo y aún llena infinitas páginas, marca seminarios, congresos, mesas redondas y un largo etc también de encuentros y desencuentros entre teóricos no solo de la Historia sino de la Filosofía.

Veamos a continuación el parecer de un considerado magister en la materia.

Fontana (1982, p.15) sobre la función social de la Historia nos decía

Desde sus comienzos, en sus manifestaciones más primarias y elementales, la Historia ha tenido siempre una función social- generalmente la de legitimar el orden establecido- aunque haya tendido a enmascararla, presentándose con la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos.

Damos crédito a este parecer pero al igual que criticamos que la Historia no debe estar al servicio de legitimaciones del poder, también reprendemos las ideas que consideran que la función social de la Historia está enfocada a destruir ideologías, pensamientos políticos o modelos sociales, para colocar otros, ya que si es así se estaría dando uso de la Historia para adoctrinamientos y para construir paradigmas sociales con otras ideologías, aspecto este que hace establecer e interpretar los hechos según interés de dichos modelos y a la vez, y por tanto de nuevo, legitimarlos y legitimar así de forma paralela ese poder que era antes criticado.

Si bien como decimos suscribimos las palabras de Fontana sobre esa censurable función de legitimar el poder, no estamos en absoluto de acuerdo en la última idea que ofrece como concluyente en esta obra, que una tarea

parcial y que califica también de urgente de la Historia es la de combatir por ejemplo el capitalismo. Fontana (1982, p.263)

La más urgente de las tareas parciales, hoy por hoy, es la rehacer la historia del capitalismo, no como una fase de las fuerzas productivas, sino como una fase en el desarrollo de las formas de explotación, de modo que nos ayude a entenderlo mejor y a combatirlo más eficazmente, para reemplazarlo por formas de organización social más justas y más libres, que garanticen una mejor satisfacción de las necesidades colectivas de los hombres. Así la historia dejará de ser conocimiento libresco para recuperar su legítima función de herramienta para la construcción del futuro.

Señalamos este ejemplo de argumentación de cómo un historiador que se supone de prestigio en la materia, incurre en el error de intentar dar a la Historia un tipo de función que aquí en absoluto defendemos, ya que está dando uso a uno de unos tipos de demagogia que es la demonización, en este caso de un sistema económico.

La Historia no es solo campo de batalla de duelos dialécticos, sino por desgracia artefacto arrojado que intenta desmontar a adversarios ideológicos con malas artes y trampas.

Si la Historia no debe estar al servicio de la legitimación del poder, como el autor nos indicaba en principio, tampoco debe estarlo al servicio por tanto de otras ideologías cercanas, ni desemejantes ni antagónicas de ese poder, pues la naturaleza del este y uno de sus compuestos principales es la ideología y la ambición de mantenerse en su estatus al precio que sea.

No entraremos aquí a comentar, puesto que no compete, los mecanismos y articulaciones del funcionamiento del poder. De su comentario solo nos interesa la relación funesta entre Historia y mando desde la óptica de una función social justa, no desde el prisma simbiótico que se mantiene entre los dos ámbitos en su beneficio y amparo mutuo, solo para nutrir y salvaguardar el cómodo y poderoso palanquín alcanzado.

De esta manera se estaría convirtiendo la disciplina en arma interesada bien de quien ostenta ese poder, bien de quien lo desea o anhela. Es hacer de la Historia barro de alfarero que moldeamos en función de los intereses y los beneficios que aporte en su camino al poder, así como para la legitimación de nuevo de ideologías cuando justamente antes ese obrar había sido criticado y denunciado. Sería por ello poco coherente actuar criticando una actitud usando el mismo proceder y fin.

Consideramos que estas ideas solo se entienden entre los que creen que la Historia es válida como herramienta política para el imperio de credos, y no como útil de emancipación y formación.

La construcción de futuro por parte de la Historia pasa por lógica por desarrollar el espíritu crítico en la persona, en el alumno, no por instruirle en doctrinas de corte político y económico que conducen a la tergiversación histórica disfrazada de objetivismo. Los cauces para este tipo de defensas son otros y las herramientas igualmente son también otras.

Debe imperar por tanto un comportamiento no solo práctico sino ético con la Historia. Una práctica pues que pasa por ese respeto deontológico que muchos saquean sin ciencia ni conciencia. Ello comporta pues una actitud basada en la reflexión de la necesidad de abordar la disciplina sobre unas bases morales, sin las cuales no se puede hacer una Historia aséptica, o al menos lo más limpia posible. Intentemos pues acercarnos a esa forma de higiene para no corromper la Historia con vicios y libertinajes interpretativos, los cuales solo conducen a una cadena de confusión, engaño, control y legitimación.

La función social de la Historia, o lo que es lo mismo su epistemología, es el primer paso de su proyecto social. Es necesario por ello definir dicha epistemología teniendo en lo posible claro qué es lo que se quiere de esta disciplina, o en otras palabras, cuál es su teleología. Pero de querer a conseguir dista a menudo un abismo cuando no, a veces, es un imposible de

consumar por inadecuada proyección. Y es que los anhelos de la Historia parecen ser no llegan a alcanzarse pese a ser planificados sus objetivos, y pese a ser planeados sus proyectos.

Un objetivo nuclear de su función ya mencionada y del que hemos hablado es el del desarrollo del espíritu crítico en el alumno, que tendría como desenlace su fin no adoctrinador, sino emancipador. Idea casi siempre presente en la historiografía y que parece ser, y así lo entendemos, en la que existe un juicio consensuado y convergente pese a algunos tintos, los menos, discrepantes.

¿Pero cómo puede la Historia apostar por estos loables fines si no tiene los útiles necesarios para ello?

Pensamos que estas buenas intenciones que se muestran sobre la función histórica quedan siempre atrapadas en el papel, sin emerger de este formato y por tanto no siendo concretadas realmente en la práctica.

Para que la Historia cumpla su función social, que como una parcela más de los conocimientos y componente que forma el orbe educativo y que contribuye como elemento a los fines de la instrucción, esta disciplina en su escala necesita también de elementos cooperativos. Sin los mismos la teleología de su saber tendría un rumbo creemos errado para dar en la diana, con las consecuentes frustraciones del colectivo académico- educativo que no terminan de buscar remedio y que de manera directa influye en la no optima consecución de esos fines generales de la enseñanza.

Para que la educación por tanto cumpla sus propósitos es necesario que los componentes de la misma cumplan los suyos, es decir, y en este caso, que la Historia como materia integrante cumpla su función proyectada.

Trataremos pues a continuación de resaltar y valorar qué componentes conceptuales de la Antropología pueden favorecer el cumplimiento del deber social de la Historia, como elementos partícipes en su camino constructivo, que establece como meta ese fin emancipador ya apuntado.

Uno de estos elementos es la idea ya expuesta que vamos a analizar más pausadamente en líneas sucesivas, para comprender el alcance de su valía para la función social de la Historia, nos la puede proporcionar la noción de

considerar los valores culturales ajenos con estimación, lo cual no es solo defendible desde la Historia, sino desde la Antropología. Para desarrollar dicha visión de los valores no propios como no censurables sino apreciados, incluso nos contentaríamos como mínimo respetables, es puntual detenerse en un concepto ya varias veces reiterado; el del relativismo cultural.

Vamos a ver por tanto como se fragua esta óptica y aptitud fundamental para la Historia cuya desatención deviene en fuente de interpretaciones erróneas, monopolización de representaciones históricas, adoctrinamientos interesados y falsedades con las que posiblemente domesticar mentes autónomas para convertirlas en subordinadas de pensamientos y directrices despóticas disfrazadas de objetividad y realidades a las que no se les cuestiona. Ello sesga al completo esa teleología de la histórica e impide la consecución de la función social de esta.

Dicho concepto de relativismo, y ya metiéndonos de lleno en él, podríamos considerarlo como eje principal o tronco del que parten las ramas principales y portadoras de los frutos con los que enriquecer la docencia de la Historia. Configura así dicho tronco un ramaje entrelazado e imbricado que compone una relación de sintonía, una cadena de conceptos en dependencia unos de otros, como se ha podido observar en las recientemente apuntadas aportaciones.

Partimos pues para este próximo y contiguo agregado contributivo y de aproximación al concepto de relativismo, de la idea que nos señalan Hernández y Del Olmo (2005, p.44): “Toda la aportación que puede hacer la Antropología a la formación de un individuo se puede resumir en una frase: aceptar las diferencias y valorarlas positivamente”.

Esta idea, cuyo alcance creemos alberga un sentido mucho más amplio que lo que pueda en principio parecer en su continente, indica un juicio básico al que ha de atenderse puesto que, como siguen indicando las autoras mencionadas, la diversidad va a ser una característica cada vez más acentuada en las sociedades del futuro. Esto ya es una realidad incesante que conformará una sociedad menos homogénea y más multicultural, la cual ha de ser observada no como injerencia de individuos externos sino como un gran valor. Y es así

como se contempla y se entiende la diversidad desde la óptica antropológica, como algo positivo y eficaz, es decir, y en cierto modo, como un capital.

El itinerario para comprender el alcance de este inequívoco valor se sitúa, como punto de arranque, en la consideración que las diferencias son fruto de las estrategias que los grupos humanos desarrollan, para hacer frente a los problemas que en su devenir se les presentan. Cada sociedad, como continúan indicando las autoras aludidas, recurre a una serie de estrategias de forma más o menos diferente, con mayor o menor éxito, según sus contextos, que no son ni más ni menos que las respuestas que encuentran ante esos problemas. Deben por tanto dichos grupos acudir a sus capacidades resolutorias que dan como resultado apuestas ante los retos aparecidos. La pluralidad de grupos y de contextos por tanto es la fuente y base de la pluralidad de sus estrategias.

Estas, cuantas más ricas y variadas, más acervo de posibilidades se tendrán para resolver cuestiones, es decir, más bagaje de soluciones se adquirirán y a las que los humanos podemos recurrir para una óptima adaptación a los escenarios. Se trata por tanto de un rico patrimonio de estrategias y/o herramientas.

La Antropología frente a las diferencias, y adoptando una postura cabal al observarlas de la manera descrita, invita respecto de las mismas a:

1. Conocer las diferencias.
2. Actitud de respeto ante estas.
3. Valorarlas de forma positiva.

El traslado de estos criterios o de esta visión antropológica a la docencia de la Historia, creemos es una sugerencia que integra una estimable visión y es esa, la de relativizar, puesto que conociendo las distintas formas de actuar o lo que hemos llamado estrategias diferentes, es transformadora de las mentalidades acampadas en verdades absolutas. Ese abanico de selecciones culturales al que se le ha considerado como rico patrimonio, deviene por tanto en la idea del relativismo cultural.

Registramos que este concepto no está exento de críticas ya que incomoda a algunos por la negativa o quizás errónea interpretación que se le da al vocablo por parte de ciertas corrientes de pensamiento que creen que relativizar impide establecer verdades definitivas, cuando lo realmente peligroso es que una sociedad se crea en posesión de la verdad y busque el imperio de la misma sobre los demás por las buenas o por las malas. Sin el relativismo cultural no entenderíamos el sentido que tiene la heterogeneidad de selecciones culturales de cada pueblo y por ello asaltarían posturas que ya hemos censurado, entre otras las etnocéntricas. Actitudes estas de las que nos seguimos haciendo eco con su denuncia y que deben ser inculcadas al alumnado de Historia.

Este relativismo, completan las autoras, es también tanto un método como una actitud:

- Como método trata de analizar el comportamiento del ser humano, no solo en el contexto en que se desarrolla, sino teniendo presente el significado dado por los individuos del grupo social.
- Como actitud significa no hacer juicios ni valorar los comportamientos de los miembros de otros grupos en función de nuestros parámetros mentales.

Las ventajas de adoptar posturas relativistas nos invitan, como subrayan de nuevo de manera implícita, a comprender actitudes que no podrían ser explicadas de otra manera, y sobre todo a cuestionar presupuestos de normas y valores propios frente a los que nos son ajenos.

Ortega (2006, p.177) nos ofrecía en su definición de cultura unos pareceres también relevantes a propósito de lo que analizamos.

Entendamos por cultura lo que es más discreto: un sistema de actitudes ante la vida que tenga sentido, coherencia, eficacia. La vida es primeramente un conjunto de problemas esenciales a que el hombre responde con un conjunto de soluciones: la cultura. Como son posibles muchos conjuntos de soluciones, quiere decirse que han existido y existen muchas culturas. Lo que no ha existido nunca es una cultura absoluta, esto es una cultura que responda

victoriosamente a toda objeción. Las que el pasado y presente nos ofrecen son más o menos imperfectas: cabe establecer en ellos una jerarquía pero no hay ninguna libre de inconvenientes, manquedades y parcialidad.

Observamos en esta cita del gran filósofo español de la primera mitad del siglo XX que se refiere también a la cultura como un compuesto de recursos, de soluciones con las que gestionar los asuntos humanos y considera que ninguna cultura es perfecta ya que ninguna está a salvo de defectos, como los que nos señala, según interpretamos de sus palabras y que también defendemos desde la óptica que aquí sugerimos.

Cuestionar pues los valores propios es una idea estimulante para adoptar una perspectiva crítica. Esta es continuamente recogida en la mayoría de la producción de los teóricos de la enseñanza de la Historia, que instan a abrazar dicho e indispensable enfoque, pero esta recomendación parece ser no cala siempre. Dichos teóricos, que parten de posturas pesimistas sobre el estado de la enseñanza de la Historia, quizás también postura de la que hemos partido en el presente trabajo, dejan luego “ rayos de esperanza” en forma de soluciones o recetas con las que debiera entrar en mejora esta, debilitada para la generalidad, por no decir en permanente crisis, disciplina humana.

Uno de estos que hemos llamado “rayos de esperanza” lo recogemos por ejemplo de las ideas y sugerencias de Bermejo (1994), el cual nos observa que la Historia tiene aun que ofrecer. Nos dice que se puede escribir y enseñar esta disciplina no desde un enfoque ideológico-político sino desde una disposición crítica. En esta la Historia es el conocimiento de lo relativo, no solo porque cualquier realidad histórica sea circunstancial, sino también porque el conocimiento de otras formas culturales y la sapiencia de lo pasado nos ayuda a revelar el carácter provisional de los valores propios.

La Historia, continua indicando , no será de esta manera un discurso que reafirme esos valores propios, y que va a asociado normalmente a imposiciones de los mismos sobre otras culturas, sino que será la de un aprecio de esos valores que son vistos como extraños, y que nos han de educar a ser respetados e instruirnos de ellos. El mismo autor también nos

indica, y de cara al futuro, que la capacidad de relativización que tiene la Historia será algo que tendrá que ser bien valorado, y de que de dicha capacidad se puede derivar tanto un importante grado comprensivo entre los pueblos como un mayor respeto.

La idea que defiende este autor de manera casi completa suscribe y converge en lo que estamos señalando respecto del relativismo como pensamos es justo observar.

La Antropología, cuyo objetivo para Barbolla y Vázquez (2011) es no juzgar sino analizar y comprender, con esta visión creemos puede favorecer muy positivamente la Historia y su docencia, a la que ofrece esa perspectiva analítica, ya que como se ha señalado previamente la sociedad se enfrenta al reto de saber gestionar la ya presente pluralidad y multiculturalidad, con el fin de evitar la génesis de conflictividades.

La función social de la Historia ampliaría pues su espectro quedando más enriquecida con este prisma relativista que creemos debe ser trasladado al alumnado, para que pueda desarrollar esas potenciales capacidades para la comprensión y análisis de los fenómenos históricos.

Entendemos sin duda, y nos sumamos a la reflexión, que si una ciencia no aporta avances, la misma no tendría sentido, y la Antropología que no es menos, con su corpus científico intenta originar mejoras que repercutan de facto, es decir, reales y aplicables tal y como manifiestan ambos autores.

Otro parecer que recogemos y que puede sumar opiniones respecto al aporte de la Antropología y que debería tener en consideración la Historia nos lo proporciona Valdés (2011) al señalarnos que la Antropología inscrita por su propio derecho en los anales de la crítica occidental, y dada su perspectiva de contraste y relativista que engloba a todos los grupos sociales, debe asistir y favorecer el conocimiento apropiado de la realidad social, así como la transformación de esta realidad, cuidando por la legitimidad de las normas que sean perfiladas y la justicia de las políticas que se lleven a efecto.

Dada la progresiva transformación sociocultural de la sociedad de nuestro país, sigue indicando esta autora, con una presencia cada vez más numerosa de ciudadanos venidos de otros lares y con distintos caracteres culturales, los

antropólogos tienen mucho que aportar a ese presente, siendo partícipes en el debate sobre las cuestiones problemáticas actuales.

Discurrimos por lógica que esa presencia ya objetiva en casi todos los ámbitos es creciente, y sobre todo apreciable en las aulas donde el nuevo caudal de estudiantes con esos diferentes caracteres culturales de origen, es algo que debe ser gestionado. Los antropólogos y aspectos del conocimiento antropológico, por tanto pueden ofrecer patrones de gestión en ese ámbito que bien puede ser el ejercicio docente de la Historia en una clase de Bachillerato.

Entramos y hablamos ya por tanto del sentido pragmático de la ciencia y en el caso que contemplamos, el beneficio que podemos también alegar de esta ciencia del ser humano por definición, a la Historia. Así entendía Kant (1990, p. XVIII) que:

La Antropología resulta imprescindible para la Historia pragmática. Pues como vamos a ponernos a razonar sobre la Historia sin conocer al hombre y sin poder explicar las causas de los acontecimientos sobre la base de sus inclinaciones y sus pasiones. Sin una Antropología como base no es en modo alguno posible el ensayo de una Historia pragmática.

Un sentido práctico pues que este autor de la Ilustración ya exigía unos siglos atrás para la Historia, como seguía señalando, ya que observaba y criticaba que eran pocos los libros de Historia que se escribían con ese sentido funcional. La razón de esta ausencia era la de tener, sus autores, poco conocimiento sobre el ser humano. De ahí sus incapacidades para advertir el sentido de esa Historia pragmática y por tanto de llevarla a conclusión.

Este intelectual del siglo XVIII también señalaba que la Antropología se iba enriqueciendo de la Historia ilustrándose con nuevos pareceres. Desde aquí añadiríamos a este juicio que también, y de manera viceversa, la Historia se puede enriquecer de la Antropología.

Podíamos señalar también el parecer de Nietzsche (1999, p.38) que sobre la Historia indicaba:

Es cierto que necesitamos la Historia, pero la necesitamos de un modo distinto a la del ocioso maleducado en el jardín del saber, pese a que este contemple con desprecio nuestras necesidades y las considere rudas y carentes de gracia. Esto quiere decir que necesitamos la Historia para la vida y para la acción, aunque en realidad, no para su cómodo abandono, ni para paliar los efectos de una vida egoísta y de una acción cobarde y deshonesto. Solo en la medida en que la Historia sirva a la vida queremos servirla nosotros, aunque exista una manera de practicarla y una apreciación de la misma por la que la vida se atrofia y degenera: un fenómeno cuyos curiosos síntomas hay que llevar ahora a la experiencia de nuestro tiempo de un modo tan necesario como doloroso.

Destacamos esa alusión del pensamiento nietzscheniano a la necesidad de una Historia de manera diferente, para la existencia y acción. Creemos por tanto que defiende una Historia viva que no se atrofie, que cumpla como indicamos esa función social que sirva a la existencia.

El pensador nos aprecia también otro parecer referente a los historiadores; Para él, los verdaderos historiadores han de tener la energía de volver a formular lo que ya es conocido, como nunca antes observado y asumir lo que es general de forma simple y profunda que haga pasar eso profundo como sencillo, y lo sencillo como profundo.

De una manera u otra con esta reflexión se indica que hay que replantear el conocimiento histórico, idea esta que creemos enlaza con la Antropología en cuanto que alude a esa nueva observación de lo aprendido. Queremos pensar pues que ronda la opinión del erudito alemán la postura que abrigamos, sobre repensar la Historia con la asunción de un prisma antropológico.

Vemos pues un espacio siempre declarado y reivindicado, para la Antropología en la Historia, no solo ya solícito en la actualidad por diversos autores, y desde esta tribuna, de esa necesidad que de forma insistente y

quizás machacante exponemos, sino que tiempo atrás ya se tenía en consideración dicha reivindicación de una manera u otra, implícita o explícitamente.

Ortega (2006, p.539) también nos determinaba algo sobre la Historia:

La Historia tiene que tener razón, es razón narrativa, una narración que explica o una explicación que consiste en narrar. Es inadmisibles la conducta habitual de la Historia que se fija en probar, a veces con una superflua ostentación de rigor, los datos que maneja, pero no prueba lo que ella dice sobre esos datos y aún rehuye plantearse las cuestiones de realidad humana que anuncian, con lo cual resulta que siendo los libros de Historia los más fáciles de leer son los menos inteligentes. No se hace nada con decir pasó esto y esto y aquello, porque entonces nos quedamos sin saber qué es esto y qué es aquello, y nos encontramos simplemente ante palabras sin sentido propio.

Vemos que Ortega igualmente era crítico con este proceder que él decía usual en la Historia y que evidenciamos todavía presente dado ese inmovilismo o falta de acción para llevar a término lo que desde la misma disciplina es quimérica o aparentemente predicado.

Nos precisaba igualmente que la Historia en primera instancia ha de adquirir el compromiso para sí de explicar todo, a ofrecer la razón y mostrar el porqué, pero un porqué muy diferente del porqué determinista que gobernaba en las ciencias naturales.

No es de actualidad por tanto, ni ha quedado por ende oxidada ni vetusta, esa llamada a la Historia para que abra sus puertas a su mejora, bien de manera tácita o supuesta a la Antropología y ambas como disciplinas emerjan hercúleas. En el caso de la primera con la fuerza necesaria que fue perdiendo en su recorrido hasta el momento presente, para seguir dando un sentido no sancionable como ahora, sino razonable que invite al público a recobrar su confianza en ella. Confianza que aún está diluida en dudas respecto a su

sentido, su función, por otro lado también lógico según el estado de la cuestión. Y a la segunda se le tiende ese puente que converja en un diálogo interdisciplinar fértil.

Creemos conveniente comprender, como apunta Cava (1990), que la interdisciplinaridad no ha sido interpretada correctamente al suponerse que esta equivaldría a dispersión disciplinar e injerencias, en vez de ser interpretada como contribución recíproca en su devenir. Es pues imperativo tornar en sentido semántico de este término adoptando una concepción no despreciativa ni hostil, sino abierta y favorable.

Es de este modo como únicamente, y como primer paso, se puede construir el terreno favorable para un encuentro entre la Historia y la Antropología, y sobre todo con la asunción por parte del colectivo que veta la propuesta, que la Historia no va a perder cuotas de poder o clientela, sino todo lo contrario, va a sumar adeptos, y volver a acercarse a los que en su tiempo y en principio se interesaron por su supuesta valía, pero después objetaron el saber histórico, al encontrar en ella de nuevo esa confianza perdida que hemos señalado en líneas anteriores. Confianza que sin duda será recuperada cuando la flecha de su función social no desvíe su rumbo o no alcance la diana por falta de tensión.

Destacamos seguidamente un cuadro conceptual de lo señalado

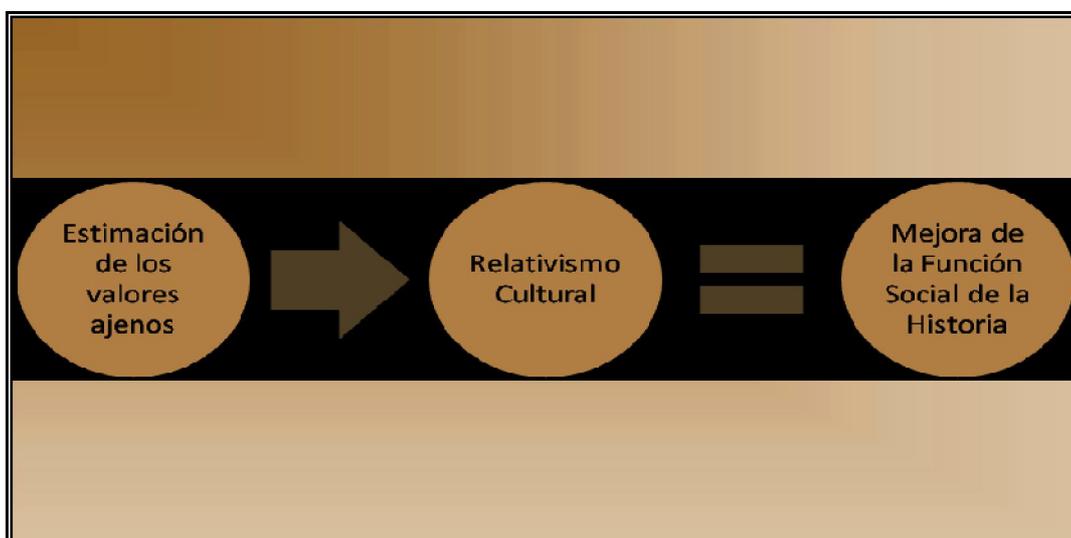


Figura 5. Relativismo y función social de la Historia

Una pregunta de obligado cumplimiento, y que creemos debería ser planteada para no incurrir en error, es pensar qué ofrecemos en este proyecto la Antropología Social como la varita que soluciona los problemas de la docencia de la Historia. Ofrecemos sí una receta, un “rayo de esperanza” también, pero por mucho remedio que contenga el brebaje por el que apostamos, si la paciente Historia no lo ingiere no será conseguida la mejora.

¿Qué necesita entonces esa Historia pragmática o útil para ser tal? Para ello debe la Historia también atender a lo suyo, a los males que les aquejan y que han de ser solucionados desde su ámbito y otras instancias para que la propuestas que defendemos tengan en lo posible ese contexto preparado, es decir, fértil y roturado para la incursión de la Antropología. En estas condiciones dicho terreno puede ser fecundo para que la semilla antropológica no solo germine sino que agarre bien. Debe pues atender a esos hándicaps tanto endógenos como exógenos y específicos a los que hicimos referencia en el apartado 1.3 del Capítulo I.

Señalamos a continuación una serie de pareceres de manera intuitiva y que a modo de hoja de ruta pudieran marcar un itinerario de reflexiones sobre la manera de atender a las dolencias y vicios de la Historia desde sí misma:

### **1. Debate que mantenga viva la disciplina**

Al comienzo del presente trabajo señalamos ya la importancia del debate como agente constructivo de los saberes. Pero debemos pluralizar el sentido del debate. Con ello nos referimos a que no ha de convertirse en un debate en eterno, ya que ello sería indicativo que ninguna solución ha sido satisfactoria, o no se ponen los remedios necesarios para el arreglo de las problemáticas surgidas. Un ejemplo de ello es el sin fin de historiografía que habla siempre desde años atrás de la infravaloración a la que ha llegado la Historia, siempre en crisis para muchos y que como cuestión parece ser un filón para publicaciones de los pesimistas crónicos.

No discutimos la buena intencionalidad de iniciativas y proyectos de discusión puestos en marcha y de reciente aparición en la Universidad de Granada como es el “*Seminario Permanente Rafael Altamira*”. Como justificación del mismo en una circular mandada a los departamentos de Historia sus promotores expresan que debido a los presentes cambios tanto de programas de estudio, contenidos, metodología pedagógica, como de nuevas denominaciones de títulos, así como de la crisis en la que están los modelos explicativos, determinada metodología científica, anticuadas concepciones sobre el mundo y valores concebidos antaño, se intenta dar luz a un foro de debate interdisciplinar.

En él se invitan como objetivos a la discusión sobre la práctica de la investigación y de la divulgación de la Historia, sobre su docencia tanto universitaria como en las enseñanzas medias y los problemas que conlleva la profesión de historiador. Igualmente a un compromiso del profesional de la materia con la sociedad actual con una mentalidad abierta tanto crítica como autocrítica y nunca cerrada. Tiene como visiones que en el aula se deben formar ciudadanos libres, instruidos y solidarios. Una apuesta por tanto alejada de convertir una clase de Historia en un espacio de aprendizaje mecánico, y hacer de ella un lugar activo y vivaz, comprometido con la analítica del pasado, el entendimiento del presente y la construcción del futuro.

Sin duda estas propuestas resultan claramente positivas. Los intentos de poner sobre la mesa en esos puntos de encuentro diversos juicios con los que dar solución a los problemas que se plantean en estos momentos transicionales en la disciplina histórica son apreciados por todo el colectivo. Lo importante es que se concreten procedimientos que queden materializados, no que solo sean declaraciones de buenos propósitos como las muchas que solo se quedan en tentativas.

Sería conveniente por tanto pasar ya a la acción con el fin de no seguir enquistando ese continuo problema. Razonamos de nuevo que todo siempre está y estará inconcluso, pero ello no significa que no lleguemos a posibles soluciones. El debate siempre será fructífero cuando sean

acordados posibles remedios y estos sean puestos en práctica, no cuando queden sus recetas inmóviles y alojadas en formatos de los que no salen.

De nada vale tener siempre ese pesimismo sobre la función social de la Historia, sino que hay que proceder contra ello. Aunque la cuestión no es ese desaliento, sino cómo es llevada a cabo dicha función social. Si tal ejercicio se concreta de manera ya viciada los resultados no serán lo sobresalientes que se idean, sino objetivamente escasos.

## **2. Apertura, acercamiento y valoración de las propuestas interdisciplinares.**

Hace tres décadas fue señalado el siguiente parecer que valoramos como idea inoxidable si preocupar por tanto en tiempo transcurrido para que la misma resulte en cualquier momento en completa vigencia y siempre de plena actualidad:

El caminar de la investigación histórica ha conducido a los historiadores hacia vías nuevas; ha hecho nacer nuevas preguntas y nuevos métodos, sobre todo en los cincuenta últimos años. Si la enseñanza de la Historia omitiese seguir estas tendencias, ¿no sería como un cuerpo muerto en una sociedad que evoluciona?. Toda ciencia está en perpetuo movimiento; la Historia no consiste en alcanzar una fe nueva; es mucho más una gimnasia intelectual para aprender a saber interrogar. Pero ¿sabemos, incluso hoy en día, enseñar esta gimnasia? Grault citado en González (2002, p.19)

No dudamos de la necesidad de adaptación continua de la ciencia histórica, como de cualquier otra. No dudamos de ese fluir necesario que es alimentado por un motor siempre en marcha que le confiere la vitalidad que es el permanente movimiento del que nos habla este autor. Pero sí dudamos que en ocasiones los mecanismos de adaptación a los que se recurre para actualizarse a lo que se llaman nuevas tendencias, no sean del todo reflexionados buscándose la justificación de los mismos como pruebas de acción-reacción.

La ingeniería social en educación necesita pues de mayor reflexión y no introducir cambios simplemente por sumarse a las modas, sino realmente por mejorar. El peligro de caer víctimas de determinadas tendencias es que mientras se cava en busca de experiencias, la misma tierra extraída la mayoría de las veces entierra modelos de los que nos acordaremos aquel día de mañana en que veamos que esa moda no es que no resultase cómoda, sino que no era útil, buscando entonces aquello que fue enterrado en el pasado para volver a rescatarlo esta vez con la apreciación que en su tiempo no se le dio por considerarlo desfasado. Será entonces cuando descubramos realmente no solo su valor sino el valor de la reflexión antes de ponernos en marcha por determinados rumbos que anuncian principios deslumbrantes, pero finales desastrosos, es decir, no conducen más que a su vuelta. El mismo tiempo perdido como juez dictará la sentencia por la que retomaremos de nuevo el pico y la pala para exhumar aquello que un día por necios dimos por muerto.

Del Pino (1994) apuntaba que la relación de la Antropología con la disciplina histórica pertenece a esa clase de fronteras que hay entre ciencias bastante vecinas, y casi hermanadas. Esta vecindad produce, como suele ocurrir, roces debido a la afinidad entre ambas, a diferencia de las materias que tienen relación infrecuente. Lo que viene a pasar en el mundo natural cuando dos animales comparten un mismo territorio y los mismos alimentos. Tal vecindad es por tanto más cómoda con seres compatibles, aunque distintos, que con los semejantes, ya que sus encuentros produce rivalidad.

Sería acertado no pensar que la Historia va a perder cuotas de poder, o que esta, como disciplina, va quedar disoluta o indefinida en un magma de ciencias sociales. Partir de la idea de la pérdida de identidad de la Historia por el aporte de otras disciplina como la Antropología, ya predispone y oculta sutilmente los pocos deseos de participar en el dialogo entre disciplinas. No es esta pues una predisposición positiva sino una ladina aversión, que como punto de partida no llegará a la superación que aquí defendemos.

Apoya este parecer Cava (1990) cuando señalaba respecto de la Historia que la interdisciplinaridad no ha sido bien interpretada dado que para algunos esta acción la han tomado como equivalencia de dispersión e interferencias, en vez de considerarla como contribución recíproca en pos de su desarrollo.

Podríamos añadir numerosas ideas sobre la Historia que no recogiendo de manera expresa las apuestas interdisciplinares, ni ofreciendo referencia alguna a la Antropología, hablan de problemáticas actuales en las que puede auxiliar la Historia. Tales ideas y claro está de forma supuesta presuponemos si encierran determinadas actitudes que encontrarían ayuda no solo en la Historia, sino en la Antropología al tratar la tipología de estas temáticas.

Recogemos como modelo la idea de López (2004), autor que extiende un abanico de problemas presentes según él acuciantes para la humanidad, y ante los cuales la Historia o el análisis histórico puede ayudar. Entre ellos y como propuestas están las relaciones entre la humanidad y el medio natural, lucha contra las exclusiones y por la igualdad, organización del poder, conquista del conocimiento y tradiciones religiosas.

Defiende pues una enseñanza de la Historia que contemple estos problemas con el fin de formar a la gente, a los alumnos, puesto que entiende la educación como vía para la emancipación intelectual que haga posible a la persona conocer y entender el mundo, y pueda desear otro mejor.

Como hemos ido defendiendo este tipo de problemáticas, encuentra en la Antropología el mejor de sus enemigos para combatirla, de ahí que creamos que de forma supuesta este autor apuesta encubiertamente por la Antropología pese a ser obviado el término en su discurso, bien por desconocimiento, aspecto este que nos costaría creer, bien porque considera que la Historia puede atender por sí sola esas problemáticas como él señala acuciantes.

Si bien convergemos en la necesidad de solventar tales escollos, la divergencia de nuestros pareceres se sitúa en el camino para atajar a los mismos, es decir, para el autor el camino es la propia Historia, para nosotros es la Antropología aplicada a esta ciencia del pasado, que nos ayuda no solo a entender el presente, sino a sortear lo que debe ser atajado desde el socorro y la guía del saber antropológico.

Si la Historia pues quiere decir, y por supuesto con justo derecho, algo al respecto, es decir, ser partícipe de la construcción tanto del presente como del futuro, debe dejar asiento en su vehículo a la Antropología para poder copilotar proyectos compartidos y navegar por rumbos en los que se despejen los obstáculos a los que hay que hacer frente, y así abran nuevas vías de mejora para la formación del alumno en estas parcelas siempre mejorables, y que de forma indudable han de ser atendidas..

No tratamos de volver sobre el camino ya hollado sino hacer hincapié en cómo la Historia defiende causas loables, sin atender a que quizás no tiene las herramientas necesarias para materializarlas, por mucho que inste y se recoja en sus teorías, utillaje que sin embargo sí creemos proporciona la Antropología.

### **3. Atender a la sencillez del lenguaje en la producción historiográfica.**

Ya señalamos en el Capítulo I como uno de los hándicaps para la comprensión de la Historia es esa creación de obras con un léxico retorcido y barroco. Optamos y preconizamos una producción que contenga un lenguaje sencillo y doméstico, para que pueda ser divulgada y comprendida con llaneza. Lejos pues de vocablos difíciles que a veces solo indican la cursilería y petulancia de sus autores, en un intento de parecer más cultivados. Ello no significa una vulgarización de la terminología, ya que hay como no, que conocer y manejar términos y conceptos de la Historia, sino que se debe vigilar que la producción divulgativa obedezca a los niveles de comprensión diríamos estándar.

Entendemos y defendemos siempre la riqueza de vocabulario como fuente y base de gran importancia para el pensamiento, pero reconozcamos lo tedioso que es intentar descifrar por ejemplo terminologías retorcidas, que más que dirigidas a un público historiador en ciernes es dirigida a supuestos eruditos que subidos en altares no hacen sino establecer con sus obras una especie de relación epistolar con sus colegas de disciplina, para ver quién pasa por más docto en la materia. No olvidemos que las letras a diferencia de las ciencias es fuente de mucha petulancia donde militan pseudo-eruditos que no saben posicionarse ni adaptarse a otras medidas. El verdadero intelectual de la Historia es aquel que adapta su lenguaje al foro a quien va dirigido, sabiendo divulgar su ciencia sin artificios, y no aquel que quiere deslumbrar con su sapiencia para ser reconocido como cultivado, cuando en realidad lo que demuestra es, entre los que lo saben desenmascarar, mediocridad.

#### **4. Recuperar la confianza extraviada.**

Si hubo un tiempo en que la Historia gozó de cierto prestigio, ya no es tal. Nadie duda que la Historia es importante, pero el aporte que ella ofrece a la sociedad ha sufrido creemos un importante descrédito. Dado que es una disciplina interpretativa, todos nos postulamos como autoridades para este ejercicio, aunque para ello se necesita conocer. No diremos aquí que nadie tiene derecho a interpretar, y que solo los historiadores tienen la “autoridad” para ello, sino que creemos que para desentrañar la Historia se debe prestar atención a cierto grado de conocimiento y métodos de la disciplina. Parece ser este un aspecto al que no se presta atención, de ahí que todos preconcebimos que tenemos el grado suficiente de conocimientos para establecer posibles juicios.

Todo ello merma el crédito del historiador al quedar diluida su posible atribución o facultad para hablar sobre los hechos. No se le concede autoridad porque lo que ya ofrece es algo que todos creemos podemos ofrecer. Hay por tanto que recuperar la certidumbre quizás disminuida para restaurar el crédito perdido que de manera acusada es denunciada por

multitud de autores. La confianza indica explícitamente que se cree en ella, es decir, que puede cumplir una función social reconocida. Será la vía principal para ser demandada y carácter quizás que le proporcione calidad.

Apostamos que incidiendo en estos puntos la función social de la Historia va a encontrar su sentido. Va a emerger de nuevo con una imagen mejorada y sobre todo activa.

También y por el lado de la Antropología debería superarse cierto complejo que la hace quizás timorata por su juventud e intentar buscar su espacio entre la veterana Historia.

Peláez (2012, p. 57), por ejemplo, nos indica que:

Para propiciar un acercamiento al mundo, la Antropología académica debería abrirse a la multidisciplinaridad, prescindir del artículo y la monografía como únicas formas de divulgación, perder el miedo a la competencia y volcarse en la formación en antropología de segmentos profesionales (médicos, trabajadores sociales, cooperantes, etc.

Queremos pensar que en ese “etc.” final del párrafo de la autora está incluido de forma implícita el de la docencia, es decir, el segmento del profesorado, que es el que aquí tratamos y defendemos.

Ya hemos indicado pareceres de distintos autores sobre la oferta de la Antropología. Seguimos señalando observaciones sobre ella de la mano de otros teóricos como Bohannan (1990,p.4), el cual expone distintos puntos de los cuales extraemos los siguientes:

- La Antropología proporciona una base firme sobre la que apoyarse mientras consideramos de forma crítica a nuestra propia sociedad y a la sociedad global. Considerar de forma crítica no significa censurar o ver defectos; significa ver los acontecimientos y tendencias con una perspectiva más amplia y apreciar qué es lo que funciona y lo que no. La Antropología ofrece una base para formar ideas y comprender los procesos sociales y políticos, tanto en el pasado como en el presente.

- La Antropología nos anima a cuestionar todos los valores que poseemos. Ahora yo defiendo mis valores por propia convicción, no porque simplemente me los haya encontrado o porque los haya aprendido de mis padres.
- La Antropología te libera. En realidad, a veces te obliga a aceptar la libertad cuando preferirías no hacerlo. Uno de los grandes privilegios de la vida es liberarse a sí mismo del comportamiento rutinario, cómodo, pero limitador.

El autor también nos impulsa a cuestionar nuestros puntos de vista porque no es un proceso peligroso, No ponerlos en duda de vez en cuando sin embargo sí puede serlo. Indicará igualmente que la Antropología nos muestra lo que somos revelándonos lo que no somos. El aprendizaje de otras formas culturales hace resaltar la propia de la misma manera que conocer otro idioma nos enseña aspectos que no conocíamos sobre el nuestro y de la manera de pensar que impone.

Y bien, claro que debe abrirse la Antropología a esa multidisciplinaridad pero la cuestión es si otras ciencias la invitan a ello. Por tanto, no depende ya de las múltiples y posibles estrategias, sino de la disposición de la Historia a dejarse querer.

Creemos ofrecer a la Historia una gran oportunidad para seducir, tantas veces instada por sus ideólogos como reflejo de sus desánimos, para que en lo posible engrase sus rodamientos, se actualice, y obtenga la reputación que con el tiempo fue descuidada.

Apoyándonos en todos los pareces comentados, y subrayando de nuevo no solo las notables sino sobresalientes contribuciones que la Antropología ofrece a la Historia señalamos que el conocimiento antropológico ofrece esa especie de "*instrucción invisible*", en la que el alumno capta en principio sin saberlo aspectos que comienza a incubar y que en breve sentirá fluir.

Será aquí cuando nazca en él esa "mirada antropológica" de la que se habla en la disciplina o forma de observar lo que llamamos realidad y que aplicada a todas las parcelas de la existencia de forma general, y a la Historia de manera

particular, reconocerá como crecimiento personal al posicionarse en un hasta entonces ignorado y original estadio mental o nuevo peldaño intelectual.

A todo ello, si no nos equivocamos, se le llama superación.

Señalados y alegadas las aportaciones posibles de la Antropología Social a la Historia de manera generalizada en los aspectos que pensamos más sustanciales, y apuntado el alcance de lo que entendemos por función social de la disciplina histórica, pudieran sin duda estos aportes ser ampliados y analizados de manera más nuclear con los que configurar un currículum en el Bachillerato. Pensamos que esta fase pertenece más como objetivo específico al proceso ya de investigación empírica.

Nos acercamos en el siguiente punto a lo que podría ser el ámbito de la educación comparada, para lo cual rastreamos sobre la base de los planes de estudios oficiales foráneos, curioseando si las autoridades pertinentes en la materia ofrecieron hueco a la Antropología en el Bachillerato y de qué manera esta muestra o mostró su presencia.

#### **4. EXPERIENCIAS EXTRACOMUNITARIAS DE LA INCLUSIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL EN EL BACHILLERATO.**

Conocer en materia educativa lo que otros hacen en la forma en que lo conciben es fuente de información y conocimiento, Advertir posibles apuestas inclusivas de la Antropología en el Bachillerato y sobre todo los resultados de estas se presume como necesario ya que puede aportar datos de notable instrucción a la hora de afrontar y con ello perfilar ejercicios antes de la materialización de los mismos. Si bien desconocemos puntualmente el alcance de dichos resultados, puesto que todo aún queda en el terreno del propósito, si quisiéramos suponerlos como positivos. Veamos por tanto fuera de nuestros límites autonómicos las intenciones habidas en cuanto a la inclusión de esta

disciplina en el Bachillerato. Recogemos para ello la experiencia hallada en la Comunidad Valenciana

Consideran los expertos en materia pedagógica que no es del todo extrapolable determinados modelos educativos a otros contextos, dado que las experiencias educativas están marcadas por determinadas fuerzas de distinta naturaleza, y por ende de significados. Es aquí donde toma protagonismo como autoridad en la materia, la educación o la pedagogía comparada cuyo fin es solventar los problemas que se presentan en educación a partir del acervo recogido de otras experiencias, pasadas o presentes, cercanas o distantes, las cuales podría ser aplicadas a la propia atendiendo al imperativo y previo análisis de adaptación y acomodo a esa diríamos endémica naturaleza particular con configuran y determinan los contextos.

No tratamos por tanto de presentar aquí una analítica comparativa de modelos educativos extracomunitarios, sino de buscar posibles experiencias sobre la inclusión en la docencia de la Historia de la Antropología, como ya hemos señalado inicialmente, no con el fin de ser reproducidos sino de acercarnos y recoger lo que aquí es de interés, advirtiendo y subrayando sus fundamentaciones con las que lógicamente estamos en sintonía.

Indagando pues sobre las posibles acciones educativas en esa etapa educativa ajenas a nuestro ámbito, y en este caso extra-autonómico hallamos, como hemos señalado, que en la Comunidad Valenciana la Antropología fue recogida como disciplina y asignatura optativa en el currículum de su 2º curso en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, según quedaba explicitada en la Orden del 10 de Mayo de 1995 de su Conselleria de Educación y Ciencia. Reproducimos de dicha orden una parte de su introducción general.

La antropología, la ciencia del hombre por antonomasia, por su propio objeto de estudio necesita servirse de las ciencias físico-naturales, de las ciencias humanas y sociales, así como de la reflexión histórico-sistemática de la filosofía, pues no solamente es una ciencia fisicobiológica y sociocultural comparativa, sino también una interpretación de la realidad humana que no debe eliminar jamás sus compromisos teóricos, éticos y críticos.

La Antropología general puede cumplir en consecuencia, una serie de funciones de gran alcance: una función integradora y mediadora entre las ciencias biológicas y las ciencias de la cultura, una función teórico-crítica en el seno de las diferentes interpretaciones del ser humano y una función utópica-moral, reivindicadora de la plenitud personal de todos los humanos.

Como lo indica ya claramente la propia etimología del término – Anthropología- al estar dedicada por excelencia al estudio de los seres humanos en la integridad de sus producciones, de sus acciones y de su constitución, la Antropología puede esgrimir como una razón importante, que avala y recomienda su presencia como disciplina en los estudios de Bachillerato, precisamente esa específica capacidad suya de reconocimiento de la naturaleza intrínsecamente cultural de la realidad humana.

En efecto, la Antropología asume la tarea de abordar, sin ningún tipo de cortapisas ni restricciones, el conjunto de vertientes que componen la dimensión sociocultural de los seres humanos, como son el parentesco, la economía, la política, el lenguaje, la religión, el derecho, el arte y cualquier otro de los sistemas de reglas que los seres humanos adquirimos en cuanto miembros de una sociedad determinada. Esta dimensión es el fundamento de la densidad y riqueza de la realidad humana, pero también es un foco de tensiones y de confrontaciones que jalonan la historia entera de la humanidad -recuérdense, por ejemplo, las guerras de religión, o los conflictos lingüísticos, o la desmembración de diferentes Estados por rivalidades étnicas y nacionales.

La didáctica de una disciplina que a su excepcional generalidad añade compromisos teóricos y prácticos, plantea problemas importantes y obliga a tomar posiciones selectivas. Puesto que se trata del único curso de Antropología que tendrán los alumnos en todo el Bachillerato, se ha considerado conveniente abordarlo como una introducción al estudio del hombre, desde una perspectiva global e integradora de esos diferentes aspectos y dimensiones que configuran la realidad humana (Biológico, psicológico, social, cultural, histórico, etc.). En este sentido, el estudio de esta materia puede contribuir a vertebrar conocimientos parciales sobre el hombre suministrados más específicamente por otras asignaturas del plan de estudios (Biología, psicología, sociología, economía, derecho, historia, literatura...).

Pero el valor formativo de la antropología no se reduce a esto. En un mundo como el nuestro, en el que las relaciones político-militares, el mercado de trabajo, los viajes, la información, el arte y las diversiones -desde el deporte hasta la música y el cine- son cada vez más plurales e internacionales, cumple una función ineludible en la formación de un estudiante de Bachillerato una materia que precisamente brinda información y suscita reflexión sobre las diferencias culturales que existen de hecho en la humanidad, el choque cultural que se produce cuando entran en contacto dichas diferencias y la siempre sorprendente riqueza creativa de los humanos.

En este sentido, la Antropología puede contribuir a paliar el provincialismo y la prepotencia que hoy, por desgracia, caracterizan en exceso a los denominados occidentales del Primer mundo, y a tomar conciencia de los problemas que surgen en sus relaciones con otras sociedades y culturas (Por ejemplo, el racismo, la inmigración, los nacionalismos, la drástica ruptura con modos de producción y de convivencia que han perdurado durante siglos y están desapareciendo en unos pocos años, etc.). Por lo demás, esta materia es precisamente muy útil en una comunidad, como la nuestra, que es bilingüe y que, además de su rico pasado pluricultural (Cristianos, judíos y árabes), también tiene fuertes contrastes que el turismo, la nueva industria multinacional y las zonas de cultivos más tradicionales evidencian en su mera yuxtaposición.

Igualmente puntualizamos los fines perseguidos que son explicitados en forma de objetivos generales en esta documentación oficial.

## II. Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a la consecución, por parte de los alumnos, de las siguientes capacidades:

1. Comprender problemas antropológicos y emplear con propiedad los conceptos y términos empleados en su análisis y discusión.
2. Lograr un adiestramiento en los procedimientos básicos del trabajo intelectual: búsqueda y contrastación de la información, análisis y evaluación crítica de la misma, examen riguroso de las diferentes posiciones teóricas en el planteamiento de los problemas.

3. Avanzar en una visión integradora de los diferentes aspectos de la realidad humana, relacionando conceptos y problemas planteados en los diferentes ámbitos de saber que se ocupan del hombre.

4. Adquirir una comprensión básica del mundo de la cultura que radicalmente nos diferencia, en cuanto seres humanos, del resto de las especies animales.

5. Explicar comportamientos del hombre en sociedad, y analizar los mecanismos y funciones mediante los cuales nos identificamos a nosotros mismos como pertenecientes a una realidad cultural particular.

6. Asumir paulatinamente una actitud crítica con respecto al propio entorno cultural, combatiendo todo tipo de prejuicios racistas y etnocéntricos, dogmáticos y excluyentes.

7. Reflexionar sobre otras sociedades y culturas, adoptando actitudes de tolerancia activa y aprecio de las diferencias culturales, y valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto de los derechos humanos y en la salvaguarda de las etnias y culturas minoritarias.

8. Proyectar los anteriores objetivos sobre situaciones y problemas concretos del contexto sociocultural que estudian.

### **CONSIDERACIONES FINALES:**

Intentaremos hilvanar en este último apartado un breve discurso sobre lo atendido en este trabajo, y cuyo fin no es convencer sino invitar a la reflexión.

Hemos de ser conscientes de algo que razonamos fundamental, y es la idea de la función de la Historia en su ejercicio docente, es decir qué pretende el docente con ella, una vez transformado el conocimiento científico en didáctico y apto para ser enseñado, esto es la llamada transposición didáctica.

Creemos claro que todos los fines u objetivos marcados sobre ello podrían compendiarse en la meta formativa integral del alumno. Altamira (2009) señaló dos beneficios principales de la Historia en la enseñanza de los jóvenes

- La formadora la conciencia colectiva y
- experiencia y aplicación para el conocimiento de las cuestiones de la actualidad, es decir, formación para la ciudadanía.

Ideas que se recogen en todas las legislaciones y planes, de una manera u otra, pese a que siempre han existido brechas entre lo escrito y la realidad. Nos preguntamos por tanto si la Historia consigue esa meta formativa integral.

Hemos visto tanto los caminos recorridos de esta disciplina desde su origen como saber independiente, como los del Bachillerato en los que está presente de manera indiscutible como materia, y se han observado algunos manuales al respecto. Y si se ha hablado de reformas en educación no podemos olvidar una de las piezas clave de su sistema: el profesorado.

Por tanto se ha atendido a la formación de este con la que se llega a ser docente de Historia, y los cambios acaecidos que están marcando una nueva ruta en la formación del futuro profesional, como agente transmisor de los conocimientos históricos. Se ha analizado también lo esencial que es y supone la formación permanente de este, y añadimos que no es la cantidad de esta formación lo primordial, sino que es orientación de la misma el aspecto más cardinal.

También se ha intentado definir la extensión semántica del término calidad y se han señalado los factores principales de la misma más importantes otorgados por los docentes, como son entre otros el conocimiento del profesor sobre su materia y el rigor en la selección del profesorado. Es indiscutible por otro lado, que el perfil profesional mayoritario de los titulados en Historia es el de la docencia.

Finalmente se ha observado la disciplina Antropológica y contemplado sus posibles aportes a la Historia. No bastándole al profesor solamente con ser docto en la materia ya que debe ser competente para la transmisión de sus conocimientos, es lógico que apostemos por la mejora de su práctica.

Se le ofrece pues el aporte de la Antropología con la que se invita a desterrar una transmisión y recepción de contenidos memorísticos, los cuales no son aprendidos por los alumnos, sino memorizados, ya que no les encuentran lógica. Como indica Chomsky (2007), los alumnos no aprenden por mera transferencia de datos que se degluten de memoria y que luego son *“vomitados”*.

Un conocimiento, consideramos, no es aprendido si a este no se le encuentra lógica con el que poder madurarlo, y la Antropología procura entender la lógica de los hechos. La Historia necesita de la comprensión para poder explicar el pasado humano, ya que de lo contrario se convertiría en cuento y relato novelado sin mayor atractivo, que el que pueda proporcionar una docta pluma en la materia con la que poder recrearse literariamente.

Vilar (2004) señalaba que el objetivo de la Historia es enseñar a pensar. Pensar históricamente es una necesidad en la que este autor insistía porque es la esencia de la formación. Una práctica esta, indicaba, que solo se puede adquirir por el camino de una apropiada educación. Pensamos que si bien la Historia puede ayudar a pensar, quien la puede auxiliar realmente en este sentido es la Antropología

No se trata de decorar la fachada de la Historia sino de amueblar con contenidos ciertos espacios a los que muy bien se puede ajustar elementos útiles de la Antropología y que no solo resuelven los vacíos de dicho espacio del saber, sino sobre todo que le dan luz al mismo.

Augé (2004,p.186) avanzaba hace aproximadamente una década lo que para él sería la Antropología en el futuro:

*La antropología de mañana será una Antropología de la economía y de las ciencias. Una antropología de la economía porque es en ese dominio donde se manifiestan más fácilmente las mentiras, los silencios y en definitiva el absurdo y las contradicciones del Sistema, los falsos saberes de los expertos y la falta de imaginación de los políticos, pero deja traslucir a fin de cuentas, la deriva de una humanidad aparentemente privada de sus fines. Una antropología de las ciencias porque en este dominio es donde, a la inversa, más allá de las presiones coyunturales que influyen en los políticos, más allá de las relaciones de fuerza que aíslan y concentran la actividad científica en ciertos lugares del planeta, se intuye un desafío sin precedentes: los descubrimientos en curso afectan de lleno a toda la especie humana, a su desarrollo y su porvenir, y además son demasiado susceptibles de trastocar la idea que se forman los hombres de sí mismos y del universo como para ser impunemente confiscados por una élite.*

Examinando esta idea nos aventuramos a pensar que de manera implícita el autor nos sugiere que la Antropología venidera será una herramienta de choque contra las manipulaciones del poder al ofrecernos esas llaves emancipadoras de las que indiscutiblemente ciertas clases de poder desean adueñarse, y privar con esta posesión dicho fin emancipador.

Mas no podemos aproximarnos a tan preciado resultado sin el conocimiento, que es el que forja con caracteres más libres el pensamiento, pero los grados de libertad están en clara dependencia y por tanto subordinación, del grado de compromiso sobre la adquisición de conocimientos que el individuo posea. No habrá por tanto libertad si no hay conocimiento. De todos es conocida y compartida la idea que el saber hace más libres.

La Antropología ofrece para ello una sobresaliente riqueza para el conocimiento del ser humano, como saber de vanguardia que nunca mejor que ahora se presenta en un contexto oportuno en el que se muestra tanto competente para su mejora, como se revela también como de indiscutible pertinencia.

Augé (1979) nos señaló igualmente una de esas ideas atemporales que difícilmente pueden caducar sobre el objetivo de la Antropología, en la que

indicaba que su propósito no está en la reconstrucción de sociedades ya ausentes sino que el objetivo es poner en cuestión las lógicas sociales e históricas.

Creemos que dicha idea resume de manera sustantiva el proyecto tanto de repensar la Historia como del proceso que por ello deviene, esto es, la reelaboración de otras lógicas que muestren al alumnado del Bachillerato que existen otros parámetros de pensamiento, que se manifiestan en hechos y acciones humanas distintos de lo que por nuestro contexto el propio sentido común dicta. Una idea esta fundamental que debe ser inculcada y sembrada en el alumno para que en él madure el pensamiento adecuado y ajustado de sociedades que buscan siempre el camino de la mejora y superación en cualquier ámbito, en este caso del conocimiento histórico.

A partir de ello podremos aproximarnos a la comprensión del pasado de una manera más aséptica, más limpia en cuanto interpretaciones gratuitas que sobre todo tienen como peligro el que son caldo de cultivo para la injerencia de manipulaciones mentales en función de multitud de intereses, pero todas ellas con un mismo rumbo, el poder sobre los manipulados que son convertidos en población clientelar.

Si todo ese aporte antropológico apuntado mejora la calidad de la enseñanza de la Historia, y por tanto la preparación del alumno, se está poniendo la primera piedra del edificio del conocimiento y comprensión de la existencia humana. Un conocimiento que en realidad no se aprende sino que se desprende. Educar para ello es mejorar la educación y mejorar la educación significa también fuera de toda duda, mejorar el mundo.

Dando fin al marco teórico presentado, damos paso a la segunda parte de la estructura de esta investigación, que es la que conforma el marco empírico de la misma.

Dicha fundamentación empírica la abordamos inicialmente con la justificación y descripción del problema planteado y los objetivos propuestos, a la que

seguirá la descripción metodológica en la que explicitamos e informamos sobre los pasos que seguimos en esta sección metodológica, como son la instrumentación para la recogida de datos y la descripción de los mismos.

Finalmente en el apartado análisis y resultados ofrecemos la información con la que justificamos las técnicas usadas para esa analítica con la que interpretar los datos recogidos.

Como conclusión señalamos en el apartado de Discusión y Propuestas de mejora las implicaciones y posibles beneficios de lo hallado en la investigación desde las mayores ópticas posibles haciendo hincapié sobre todo desde los objetivos que se han planteado.

## BLOQUE II

### FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA

**CAPÍTULO IV**  
**METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

## CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. INTRODUCCIÓN

---

Inauguramos con este capítulo el segundo gran bloque de fundamentación en que se divide esta investigación, en este caso la justificación empírica. Presentamos y describimos por tanto en este primer apartado del presente marco las líneas metodológicas y el diseño o plan sistemático seleccionado que nos sirven de norte para el problema planteado y que nos permitan alcanzar tanto el objetivo general fijado como los objetivos concretos propuestos.

### 2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya pusimos de manifiesto de manera sucinta, la exposición de la razón o razones por las cuales defendemos la admisibilidad de esta investigación, o lo que es lo mismo, su justificación, la cual es ante todo práctica, se encuentra radicada en la necesidad de ofrecer mejora en el ejercicio docente de la Historia, en la calidad de su instrucción en el Bachillerato.

Un impulso que arranca desde la óptica observada tras la experiencia como alumno en los campos históricos y antropológicos y que determinó el nacimiento de ese compromiso personal que tiene como resultado el presente trabajo. De la Historia observamos las fallas de las que adolece y de la Antropología advertimos los filones que nos brinda. Una veta esta que a modo de valiosos recursos pueden ser extraídos como aportes a la Historia. Para ello la misma puede encontrar en ese saber de vanguardia que presenta, y consideramos proporciona la Antropología, una oportunidad con la que renacer con fuerza. Se podría superar así ese estadio larvado y a veces perdido por desatendido en que se encuentra la Historia. Ofrecer a su ejercicio

instructor un dinamismo cautivador que la posición en un estatus superado, avanzado, solícito y atractivo, pero sobre todo vivo y válido.

Conscientes de esta situación, de este estadio en que se encuentra la disciplina de la Historia, sobre cuyo asunto pueden presentarse soluciones, creemos pertinente la presente investigación dada no solo la falta de estudios en la materia tratada, sino también la necesidad de ofrecer un espacio a la Antropología para poner de relevancia su valor como instrumento generador de un conocimiento histórico de calidad.

Todo ello a su vez puede proporcionar a futuros investigadores un punto de partida, una guía que abra posibles y venideras líneas de investigación para aquellos que, interesados, preocupados por el tema, o comprometidos con su mejora, deseen auxiliarse de la información aquí vertida, bien por la aparición de nuevos retos, bien por la emergencia de nuevas problemáticas desafiantes propias, como en cualquier disciplina, del fluir temporal, en este campo de investigación. Dejamos por tanto un iter abierto para quienes, como decimos, deseen seguirlo, conscientes de que cualquiera de los rumbos tomados siempre van a tener fines fructíferos.

### **3. DESCRIPCIÓN GENERAL Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El planteamiento de un problema es un aspecto decisivo en toda investigación ya que supone el punto de arranque de la misma. Como deducen Latorre, Del Rincón y Arnal (2003, p. 55) “un problema es cualquier situación sin una solución satisfactoria”. La elección del dilema viene determinada por el contexto del investigador, y proviene por tanto de su experiencia y conocimiento de ese ámbito. Tal y como siguen indicando estos autores hay que valorar si un problema de investigación reúne las características o condiciones para considerarlo asunto a investigar.

Al respecto otros autores como Van Dalen y Meyer (1983) señalan algunos caracteres que debe reunir un problema para ser considerado como tal:

- a) Real: Es decir debe percibirse y sentirse la existencia de un problema.

- b) Factible: Debe reunir condiciones para ser analizado. Para ello ha de valorarse su dificultad, recursos, acceso a la información... en suma que pueda lograrse.
- c) Relevante: Debemos preguntarnos si es importante, interesante y qué puede aportar.
- d) Resoluble: Un problema es así si se puede formular una hipótesis como intento de solución y si se puede comprobar dicha hipótesis con cierto grado de probabilidad.
- e) Generador de conocimiento: El investigador debe plantearse si con la resolución del problema se va a crear conocimiento o rellenará algún vacío existente en el saber presente.
- f) Generador de nuevos problemas: La solución debe llevar a nuevos problemas e investigaciones.

Castro (2001), con un parecer consonante a los caracteres apuntados haciendo referencia a las condiciones de los problemas científicos, considera que el planteamiento de un problema no es relevante si la cuestión que aparece no obedece a los siguientes cuatro requisitos:

1. Realismo: Esta condición consiste en que se trate en realidad de un problema.
2. Resolubilidad: Con ella se indica que el problema sea factible de solución. Pero ello no implica su conclusión, sino el arranque de nuevas problemáticas y perspectivas a investigar. Una cuestión puede considerarse como resoluble si se puede someter a argumentación empírica. En caso contrario un problema no podría ser tildado de científico sino más lógicamente metafísico, quedando además sometido a acotes del tipo ideológico, como creencias, criterios personales, etc.
3. Claridad. Este requisito, junto con el siguiente, indica que un problema debe ser formulado sin ambigüedad y con claridad.

4. Funcionalidad: Con esta condición se indica que el problema ha de expresar una relación entre dos o más variables. Condición también que es aplicada más bien a la formulación de hipótesis. Pese a ello aunque no se considere condición sine qua non en la formulación de las cuestiones, es conveniente tenerla en cuenta desde el comienzo ya que no deja de constituir un elemento que encauza el adecuado planteamiento del problema y del argumento general sobre el que, una vez determinada la cuestión, se irán desmenuzando las etapas ulteriores de la investigación.

Arnau, citado en Castro (2001,p.41), propone tener en cuenta unas normas para el correcto planteamiento de los problemas en investigación científica. Estas son:

- a) Formular el problema con claridad.
- b) Identificar los constituyentes del problema.
- c) Establecer el marco teórico desde el que se plantea la hipótesis.
- d) Simplificar, esto es evitar redundancia, por un lado, y analizar por otro, los problemas reduciéndolos a cuestiones más netas que no admitan otras posteriores.
- e) Buscar problemas afines que den pautas clarificadas en su planteamiento.
- f) Extender las cuestiones a otros ámbitos científicos, con las que poder hacer contraste de metodología y ampliar nuevas líneas de investigación.

Visauta (1989), para el que queda claro que el investigador ha de conocer las características que debe reunir el problema objeto de investigación para que esta sea realizable, y contenga valor científico, señala como más importantes las siguientes condiciones:

1. Que el problema tenga carácter y se encuentre contenido dentro de las lindes del campo disciplinar en la que se proyecta la investigación.

2. El problema objeto de indagación no debe ser vago y genérico sino que ha de estar muy concretado y formulado con la mayor precisión que sea posible.
3. No han de ser planteadas valoraciones respecto lo que es más bueno o malo, lo que es mejor o peor, sobre cómo debería ser de manera ideal y fabulada la realidad, sino cómo es en realidad dicho escenario.
4. Que la cuestión planteada pueda ser observada y experimentada, un objeto también de algún tipo de contraste y comprobación con la realidad.
5. Que el problema planteado no se refiera a hechos únicos y puntuales, sino que sea posible su generalización así como representativo de un dilatado colectivo.
6. Que sea novedoso y devenga por ello en un avance sobre lo que ya puede ser conocido en su temática.

Desde otras perspectivas a la hora de valorar una cuestión, se considera que el problema de investigación ha de ser práctico, real y útil para el profesorado y alumnado, es decir, que respondan a las necesidades que se demandan en la práctica educativa, que pueda aplicarse o que sirva para cambiar o mejorar dicha práctica.

Es en esta línea última apuntada en donde enmarcamos el problema que planteamos, y que creemos reúne esas condiciones o requisitos anteriormente señalados para tildarlo como tal, y sobre todo como cuestión factible de ser indagada.

Planteamos pues como problema que el ejercicio de la docencia de Historia no forma a los alumnos en la manera en que debiera sino que más bien solo lo informa. Por ello necesita ser revisada y reformada ya que la realidad denota que se está ofreciendo una docencia de la misma, demasiado academicista, sin atractivo y que solo queda posicionada en ese estadio de la información sin llegar al escalón superior y más importante que es la formación, como decimos, del alumno. No avanzará pues esta disciplina en calidad si no atiende

a lo que aquí defendemos, y es la inclusión del saber antropológico en su ejercicio docente.

Percibimos por tanto como real este problema, creemos puede lograrse, es decir, es viable. Igualmente relevante en cuanto que mejorar cualquier aspecto siempre es un fin perseguido en cualquier asunto, en este caso su utilidad está enfocada a esa mejora de la que se podrá beneficiar el profesorado y estudiantes, y así mismo pensamos va a generar un conocimiento sólido que va a cubrir ese vacío formativo que creemos insuficiente. Finalmente resuelta la cuestión vaticinamos que también generará nuevos retos que conducirán posiblemente a otras investigaciones.

Interpretamos por todo ello que la cuestión que planteamos se acomoda a lo que es un asunto de obligada investigación.

Veamos pues seguidamente cuáles son los objetivos planteados en nuestra investigación, señalando el objetivo general de la misma, y sus objetivos específicos.

#### **4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Un aspecto fundamental en cualquier estudio de esta naturaleza es su intencionalidad, para lo cual se hace imperativo anclar una serie de objetivos, Estos orbitan sobre un objetivo principal y de manera concreta en torno a unos objetivos específicos. Con la presente investigación por tanto nos proponemos los siguientes objetivos que detallamos a continuación

##### **4.1 OBJETIVO GENERAL.**

Mejorar la calidad del ejercicio docente de la Historia en el Bachillerato de la ciudad de Granada con el aporte de la Antropología Social, para formar alumnos de manera integral, y desarrollar en ellos la capacidad de generar criterio crítico propio y por extensión un fin emancipador.

## **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Describir el estado de la disciplina Histórica en el nuevo marco de la enseñanza.
2. Analizar y conocer el grado de conocimiento de la Antropología Social en el profesorado de Historia en el Bachillerato de la ciudad de Granada.
3. Valorar los aportes del conocimiento antropológico como saber útil para el análisis e interpretación de la Historia.
4. Elaborar, proponer y valorar la idoneidad de la inclusión de la disciplina de Antropología en el currículum de Historia en la etapa del Bachillerato con el fin de mejorar la comprensión de la disciplina histórica y la función social de la misma.
5. Ofrecer a la Antropología una oportunidad para visualizarla y conocerla de forma tanto práctica como aplicada.

## **5. METODOLOGÍA.**

La clave para llegar al conocimiento científico según, Úriz, Ballester, Viscarret y Ursúa (2006), reside en el método. Nos planteamos por tanto en este apartado una vez planteados los objetivos, el camino adecuado y pertinente, así como las estrategias razonables, para lograr los fines de esta investigación y ese conocimiento científico.

Pero antes de extendernos más en este punto, y para tener una visión clara de nuestro propósito, creemos conveniente aclarar las terminologías que tratamos. Así, por ejemplo, hemos de atender a lo que se entiende por investigación.

Según McMillan y Schumacher (2005,p.11) “es un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto”. También anotamos según la definición que da el Diccionario de la RAE la diferencia entre *método* y *metodología*. Esta última es la ciencia del método o el conjunto de métodos que siguen en una investigación científica. El *método*

es el procedimiento o procedimientos que se siguen para conseguir el fin o logros propuestos.

Ocón (2005) nos dirá que un método es un procedimiento con el que descubrir los contextos en que se presentan hechos concretos, que se caracteriza por ser tentativo, demostrable, de juicio sólido y observado de manera empírica. El método científico, seguirá señalando, consistirá en la formulación de problemáticas sobre la realidad de la existencia humana en base a la observación de esa realidad y a las teorías previas, anticipando soluciones a esas cuestiones contrastándolas y verificándolas con la similar realidad, a partir de la observación de los fenómenos, su catalogación y análisis.

Debemos también diferenciar los términos *científico* y *ciencia*, ya que como indican los mismos autores recientemente citados, no son palabras sinónimas. Lo *científico* hace referencia a una metodología, y *ciencia* es un compuesto de conocimientos testados. *Científico* se refiere pues a la manera en que ese conocimiento ha sido producido.

Seguidamente cabría igualmente preguntarse qué es necesario para considerar a una investigación como científica. Una respuesta a esta cuestión nos la proporciona Eco (1989) el cual nos señala varios requisitos para ello.

1. Que trate sobre un objeto reconocible y definido, también por el resto. Con el término objeto se refiere a algo no solo tangible.
2. Que la investigación añada algún tipo de saber novedoso a ese objeto o bien examine desde otra óptica aspectos ya estudiados por otros investigadores.
3. La utilidad de esta para los demás, es decir, que sume conocimiento sobre lo investigado y con las conclusiones que en un futuro podrán ser tenidas en cuenta por nuevos investigadores.
4. La investigación debe ofrecer componentes indispensables para que sus hipótesis puedan ser verificadas o rebatidas por otros.

Ocón (2005:231), de nuevo determina que “la investigación sólo será científica si se actúa según un método científico y será social si su campo de investigación es la sociedad”.

Observamos por tanto que lo que proporciona carácter de científico a una investigación es no solo que aúne ciertos requerimientos tales como utilidad, posibilidad de verificación, etc, sino que se lleve a cabo por y mediante el método debido, esto es, el científico.

Ya que existen variados métodos de investigación o formas con las que se recogen y analizan los datos, se hace necesario dilucidar cuál de ellas se ajusta mejor a la investigación que planteamos. Es decir, hemos de pensar metodológicamente. Pero para ello es imprescindible prestar atención a los paradigmas metodológicos o modelos de investigación educativa que se nos presentan a elección.

Dado que la metodología y métodos que adoptemos están en dependencia del posicionamiento que acordemos al comienzo de la investigación, hemos de ver cuáles son las distintas ópticas, modelos o paradigmas existentes en investigación educativa.

Tal y como indican Latorre *et als* (2003), en las últimas décadas han aparecido numerosas y variadas posiciones epistemológicas y perspectivas de investigación, que han sido contenidas bajo el término de paradigmas de investigación. Con dicha concepción se quiere referir a un conjunto de creencias y maneras de proceder compartidas por núcleos o grupos de científicos, que implica la adopción de una determinada metodología.

Tres grandes paradigmas generales pueden ser identificados de forma general dentro de esa pluralidad de modelos de investigación. Siguiendo a los mismos autores se señalan las siguientes perspectivas a las que añadiremos pareceres de otros teóricos.

- **Paradigma positivista:**

Este ha sido denominado también cuantitativo, empírico-analítico, científico-técnico, racionalista, etc. Su enfoque se vincula con las ideas del positivismo y empirismo del siglo XIX. Sus postulados principales son:

- a) El mundo natural posee existencia propia con independencia de quien lo analice.
- b) Es gobernado por leyes con las que poder dar explicación, establecer predicciones y controlar su fenomenología. Estas leyes pueden ser desenmascaradas y descritas de forma objetiva y desligada de condicionantes de los investigadores con métodos apropiados.
- c) El conocimiento obtenido se razona objetivo y factual, basado en la experiencia y es efectivo para su aplicación en cualquier tiempo y contexto.
- d) Usa la vía hipotético-deductiva como su lógica de metodología y es efectiva para todas las ciencias.
- e) Postula la existencia de cierta uniformidad y orden en la naturaleza.

Este paradigma aspira en el contexto educativo al descubrimiento de leyes que rigen los fenómenos de la educación, y a elaborar teorías científicas.

Blaxter, Hughes y Tight (2008) nos dirán que la investigación cuantitativa es tendente a la inclusión de conjuntos de datos supuestamente representativos a una gran escala que frecuentemente son percibidos erróneamente como recogida de “hechos”.

Ocón (2005) apunta que el método cuantitativo centrado en aspectos objetivos y factibles de cuantificación de los fenómenos sociales, y situado al ras de los hechos sociales y de sus revelaciones externas se auxilia de los números y del cómputo de frecuencias a través de la estadística.

Para Gange, citado en De la Herrán (2005), el conocimiento científico-positivista está caracterizado por los siguientes rasgos:

- Origen empírico: Haberse obtenido desde la práctica la observación y la experiencia, de manera que sean en un inicio comunicables.
- Precisión: Es relativamente preciso de modo que queda definido de forma clara, y se obtiene con instrumentos o procedimientos fiables.
- Objetividad: Es relativamente objetivo, porque se determina más bien mediante datos que mediante preferencias, esperanzas, predisposiciones, y ventajas personales del investigador.
- Replicabilidad: Ser replicable en tanto que los descubrimientos de un investigador son accesibles por otros investigadores que tengan las aptitudes requeridas.
- Sistemática y acumulación: Ser sistemático y acumulativo, en tanto que se desarrolla hasta llegar a un sistema organizado de proposiciones verificadas, o cuadro teórico.
- Explicación, predicción, control y mejora: El conocimiento científico permite el entendimiento o explicación de relaciones entre variables, la predicción y el control o la mejora de una variable como consecuencia de cambios deliberados en otra variable.

A este paradigma, según con De la Herrán (2005), se le critica entre otros aspectos en que identificar entre conocimiento válido y científico en Educación es una idea reduccionista que no atiende a aspectos relevantes y objetivamente evidentes como:

- Las particularidades de los contextos y de las personas
- La historia tanto personal, como de las instituciones, etc.
- La cultura compartida.
- Los imperativos extraeducativos que, pese a ello, influyen concretamente en la práctica de la educación: sociales, políticos, económicos, investigadores. etc.
-

- **Paradigma interpretativo:**

De finales del siglo XIX y comienzos del XX, también es conocido como paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista. Tal perspectiva intenta superar las nociones científicas del positivismo por nociones de entendimiento, significado y acción a partir de la interpretación que hacen los sujetos de sus acciones en el ámbito educativo. Busca por tanto la objetividad en esos significados. Se deduce por tanto que este modelo cuestiona que los actos estén dirigidos por leyes generales.

Blaxter et als (2008) nos observan que la investigación cualitativa es la que se ocupa de recopilar y analizar información de todas las maneras posibles, principalmente no numéricas. Es decir, es tendente a centrarse en explorar de forma lo más detallada como sea posible, reducidos casos o ejemplos que sean considerados de interés o explicativos, siendo su objetivo el logro de la “profundización” frente a la “amplitud”.

Para Ocón (2005) el método cualitativo tiene como rumbo descubrir el sentido y significado de los actos sociales, no buscando cuantificación ni distribución de los fenómenos, sino su cualidad y signo. El investigador cualitativo tratará por tanto de hacer estudios de los discursos de grupo social para poder analizarlos y darles interpretación.

Apuntamos algunas premisas de este enfoque a criterio De la Herrán (2005)

- En Educación todo es metodológicamente relativo: aquello que es *cuantitativo* puede ofrecer datos de interés, pero lo *cualitativo* puede mostrarse con una validez mayor a las afirmaciones cuantitativas.
- La realidad educativa no tiene igual significado para todos los sujetos perceptores.
- El proceder del investigador se caracteriza por una actitud respetuosa hacia el sistema estudiado, ya que su aspiración principal es comprender e interpretar significados y actos, y no experimentar o cambiarlos para constatar alguna clase de fallas. Se opera *desde* los sistemas (individuales o colectivos), *más que hacia ellos*.

- El investigador navega ahondando en el sistema que investiga, en el cual puede actuar con esquemas de participación (identificándose con el sistema desde roles que sean compatibles) o con esquemas de *no-participación* (percibiendo la realidad desde *un rol de espectador declarado*).

Siguiendo con el autor citado se podrían señalar como debilidades de este paradigma:

- No es adecuado para determinados objetos de investigación, los cuales son mejor acometer desde el modelo cuantitativo o positivista.
- Un potencial sesgo interpretativo o riesgo de subjetivismo deformador.
- Una validez restringida a la situación. Observado con objetividad y amplitud, representa un punto frágil en los diseños y procesos desarrollados desde esta óptica paradigmática.

- **Paradigma socio-crítico:**

También llamado "*Emancipatorio*", "*Sociopolítico*", "*Comprometido*", etc. Nace este modelo como respuesta a los anteriores paradigmas con la pretensión de superar el reduccionismo de primer canon y el conservadurismo del segundo. Acoge la posibilidad de una ciencia que no sea exclusivamente empírica ni interpretativa. Como su término indica aloja la crítica en los procesos del conocimiento. Algunos de sus postulados también son:

- a) Conocer y entender la realidad como práctica.
- b) Anudar teoría y práctica: saberes, acción y valores.
- c) Orienta el saber a la emancipación y liberación humana.
- d) Busca implicar al profesional de la enseñanza a partir de su reflexión personal.

Pese a que este paradigma no ha pretendido tener un discurso unificado, De la Herrán (2005) señala algunas premisas, entre las que encontramos y destacamos las siguientes:

- La razón de ser de esta perspectiva es la transformación social, en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, clases, sexos.
- Un medio puede ser la investigación orientada a este fin éticamente compensador de opresiones y condicionamientos.
- Para el crítico no tiene sentido ignorar la evidencia, salvo que se carezca de conciencia para apercibirse de ella.
- La ciencia crítica admite y promueve la coexistencia y la mutua impregnación de principios ideológicos y autorreflexión crítica con procesos de conocimiento y realizaciones científicas.
- No existe conocimiento neutral porque la ciencia no lo es. No obstante el incremento hacia más y mejor conocimiento es el camino para la comprensión crítica que termine por fundar la transformación social, que a su vez dotará para realizar análisis críticos de superior potencia constructiva.
- La educación está condicionada, desde factores de naturaleza social, administrativa, política, religiosa, económica, investigadora, etc., al servicio de una reproducción de esquemas y de una continuación de inercias que favorecen a la clase dominante. Todo el lo debe tenerse en cuenta, no solo a la hora de investigar.
  - La emancipación y transformación genera una teoría normativa que no proviene de conclusiones tecnológicas ni de experiencias personales, sino de ideologías explicitadas y valores compartidos por una comunidad.
- El paradigma sociocrítico cuestiona la neutralidad investigadora y educativa, porque cualquier decisión tiene una motivación ideológica: ninguna decisión -se dice- representa objetivamente a la realidad, sino

que obedece a convencionalismos articulados sobre valores (arbitrariedad). Los valores neutrales y objetivos no existen.

Indicamos como idea conclusa de este tipo de modelo que algunos autores no articulan una división clara entre paradigma interpretativo y socio-crítico.

➤ **Diferencias y caracteres entre investigación cualitativa y cuantitativa**

Fijamos seguidamente algunas ideas que se recogen en la literatura en cuanto a metodología de la investigación respecto de diferencias y caracteres sobre y entre metodología cuantitativa y cualitativa.

Se establece en el siguiente cuadro las diferencias entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo, según Oakely, citado en Baxter et al (2008:79):

PARADIGMA CUALTITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en comprender el comportamiento desde el marco del actor.</li> <li>• Observación naturalista y no controlada.</li> <li>• Subjetivo.</li> <li>• Cercano a los datos: La perspectiva interna.</li> <li>• Orientado al descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo, inductivo.</li> <li>• Orientado al proceso.</li> <li>• Válido: Datos reales, ricos y profundos.</li> <li>• No generalizable: Estudios de casos únicos.</li> <li>• Holístico.</li> <li>• Asume una realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca las causas/hechos de los fenómenos sociales.</li> <li>• Medidas obstructoras y controladas.</li> <li>• Objetivo.</li> <li>• Alejado de los datos: La perspectiva externa</li> <li>• Sin base. Orientado a la verificación, reduccionista, hipotético-deductivo.</li> <li>• Orientado a los resultados.</li> <li>• Fiable: datos reales y replicables.</li> <li>• Generalizable: Estudios de casos múltiples.</li> <li>• Particularista.</li> <li>• Asume una realidad estable.</li> </ul>

Cuadro 9. Diferencias entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Fuente : Oakely 1990 p 156 citado en Baxter et als (2008: 79)

Hacemos mención en el sucesivo cuadro a las similitudes entre investigación cualitativa y cuantitativa a criterio de Baxter et als (2008,p.79).

- Aunque la investigación cuantitativa se utilice principalmente para comprobar la teoría, también puede usarse para explorar un área y generar hipótesis y teoría.
- De igual modo, la investigación cualitativa puede usarse para comprobar hipótesis y teorías aunque se utilice principalmente para la generación de teorías.
- Los datos cualitativos ofrecen a menudo cuantificación (por ejemplo los enunciados como más que, menos que, la mayoría, así como números específicos).
- Los enfoques cuantitativos (como por ejemplo encuestas a gran escala) pueden recabar datos cualitativos (no numéricos) mediante preguntas abiertas.
- La posición filosófica subyacente no es tan diferente como sugiere el estereotipo.

Cuadro 10. Similitudes entre investigación cualitativa y cuantitativa.Fuente Baxter et als (2008:79)

Losada y López (2003,p.115) por ejemplo recogen las características diferenciales de la investigación cualitativa la cual se caracteriza e identifica de la cuantitativa por los siguientes particularismos:

- Se interesa no sólo por el *cómo* se comportan los fenómenos, sino sobre todo *por qué* se comportan de una determinada manera. Dar respuesta a esta pregunta es más importante que responder a la primera, aunque ambas se complementan.
- Utilizan un diseño abierto y dinámico que se va configurando a lo largo del tiempo. Por el contrario, en la investigación cuantitativa el diseño hay que planificarlo a priori y, una vez planificado, no se pueden hacer cambios.
- Utiliza frecuentemente muestras de sujetos, de escenarios o de organizaciones, en lugar de muestras estadísticamente representativas requeridas en la investigación de orientación cuantitativa. Sin embargo, estas muestras deben seleccionarse siempre de acuerdo con un criterio que debe justificarse en cada caso.

- Recoge los datos o la información en un escenario natural, teniendo en cuenta que los investigadores de orientación cualitativa centran su interés en comprender experiencias y comportamientos humanos y de animales dentro de su contexto y entorno. En la investigación de orientación cuantitativa se crean situaciones estandarizadas o manipuladas para investigar fundamentalmente cómo se comportan los fenómenos.
- La información que se utiliza en la investigación cualitativa se recoge desde las acciones y/o desde las palabras de las personas y da una explicación, un significado, a esta información. Por ello, se requieren métodos que permitan captar este significado, siendo los métodos más utilizados en investigación cualitativa los siguientes:
  - o La observación participante.
  - o La entrevista en profundidad.
  - o El Método Delphi.
  - o Los grupos de discusión participativa.
  - o El análisis de documentos.

De esta lista de utillajes cualitativos detallaremos en el apartado correspondiente a los instrumentos de recogida de datos, los caracteres de los que han sido elegidos para esta investigación.

Visauta (1989) resalta la capital necesidad, ante el abordaje de un problema que se trata de modo científico, de conocer de manera detallada los diversos tipos de investigación que pueden ser aplicados. La literatura recoge tradicionalmente la división de investigaciones tipo:

- a) Histórico: Trata de investigar la vivencia pasada con el planteamiento de una búsqueda crítica de lo objetivo que mantiene los hechos de ese tiempo pretérito.
- b) Descriptivo: Es la que contiene descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza presente, de la composición o evolución de los fenómenos. Su enfoque se realiza sobre conclusiones comunes o sobre cómo un sujeto, colectivo o institución u objeto se comporta o funciona en ese momento actual. Pese a no existir acuerdo entre los

investigadores se consideran estudios descriptivos los de encuesta, de casos, exploratorios, causales, correlacionales, predictivos, evaluativos, etc.

- c) **Experimental:** Este tipo de investigación es presentada a través de la maniobra de una variable experimental no comprobada, en circunstancias sólidamente controladas, con el propósito de describir de qué manera y por qué motivo se genera una situación o acontecimiento determinado. En torno a la órbita de este tipo de investigación se presentan tres tipos de diseños: los preexperimentales, experimentales y cuasiexperimentales.

Sierra (1985), y aún en total vigencia, observa en una clasificación completa y rigurosa, atendiendo a diversos parámetros a los que una investigación social puede referirse, la consiguiente división que adaptamos en el presente cuadro:

### CLASIFICACIÓN DE TIPOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS	TIPOS
<p data-bbox="443 1402 587 1435"><b>Finalidad</b></p> <p data-bbox="295 1487 727 1827">La finalidad en una investigación es el conocimiento de la estructura o infraestructura de los fenómenos sociales que proporciona explicación de su funcionamiento (investigación básica), con el fin de alcanzar su control, reforma y cambio (investigación aplicada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="852 1272 1337 1615">• <b>Básica:</b> Denominada también pura o fundamental. Su finalidad es el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales. No se preocupa en exceso de la aplicación de lo hallado al considerar que este ejercicio no es competencia del investigador.</li> <li data-bbox="852 1653 1337 1917">• <b>Aplicada:</b> Se le denomina también activa o dinámica. Busca mejorar y resolver los problemas sociales. Trata de aplicar como indica su nombre, los logros de la investigación básica a los fines marcados.</li> </ul> <p data-bbox="852 1984 1342 2018">• <b>Momento temporal:</b> Recibe el</p>

## Alcance temporal

Este aspecto hace referencia bien al momento temporal en el desarrollo y evolución de un fenómeno o a su extensión en diversos momentos temporales.



nombre de seccional, sincrónica o estudio perpendicular. Estudia pues la estructura de ese momento.

- **Diversos momentos temporales:** Llamada longitudinal, transversal o diacrónica. Permite el estudio de la evolución del fenómeno en la fase del tiempo prefijado.

## Profundidad



- **Descriptivas:** Para Hyman (1971:102) citado en Visauta (1989:46) tiene como objetivo central la medición precisa de una variable o más dependientes, en una población definida o en una muestra de una población

- **Explicativas:** Busca profundizar en la estructura de las relaciones que caracterizan un fenómeno social, factores que en este intervienen, tipo y grado de relaciones etc.

- **Exploratorias:** Se trata de una prima aproximación a un fenómeno que luego se querrá abordar con una mayor profundidad. Estas podrán ser de tipo descriptivo, explicativo o ambas conjuntamente.

## Amplitud



- **Microsociológicas:** Hacen estudio de la fenomenología social en grupos reducidos sin pretensiones de generalizar los resultados de las mismas a grupos de mayor amplitud o a poblaciones.

- **Macrosociológicas:** Realizan el estudio en grupos más amplios, extraídos de una población y representativos de la misma o en toda la población a la que en

	definitiva se infieren los resultados.
<p><b>Fuentes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Datos primarios:</b> Datos acopiados de primera mano por el investigador con una o más técnicas para la recogida de los mismos.</li> <li>• <b>Datos secundarios:</b> Son los recogidos por otras personas en otras investigaciones diferentes a la muestra y que incluso pudieron tener objetivos diferentes.</li> </ul> <p>Hay investigaciones mixtas que aplican ambas fuentes de datos.</p>
<p><b>Carácter</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cuantitativa:</b> Se centra en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos sociales.</li> <li>• <b>Cualitativo:</b> Se centra en el descubrimiento del sentido y significado de las acciones sociales</li> </ul>
<p><b>Objeto social al que se refiere.</b></p> <p>Con este criterio se distinguen distintos tipos de investigaciones sociales según la disciplina a la que se refieran, las instituciones que estudian o los sectores sociales a que corresponden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Disciplina social que estudia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociología</li> <li>- Psicología social</li> <li>- Antropología Social</li> <li>- Ecología Social</li> </ul> </li> <li>• <b>Instituciones sociales que estudia.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La familia</li> <li>- La economía</li> <li>- La empresa</li> <li>- El derecho</li> <li>- La política</li> <li>- El ocio y los mass media</li> <li>- La religión</li> <li>- La educación</li> </ul> </li> <li>• <b>Sectores sociales a que corresponden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rural</li> <li>- Urbano</li> <li>- La estructura social.</li> </ul> </li> </ul>

## Marco en que tiene lugar



- Cultura y sus manifestaciones
- Desviación social y problemas sociales.

- **De campo:** Si la investigación se realiza en un ambiente natural, comúnmente a través de la observación de determinado fenómeno del que obtenemos información.
- **De laboratorio:** Se realiza en un espacio cerrado y controlado

## Tipos de estudios a que da lugar



Sierra, citado en Visauta (1989:49) suma unas modalidades específicas de aplicación en casos concretos y bastante frecuentes en la investigación social.

- **Estudios piloto.** Están definidos en el Diccionario de CCSS del Instituto de Estudios Políticos investigaciones preliminares que preceden a las encuestas sociales, con el fin de perfeccionar y probar las técnicas empleadas.
- **Monografía:** Son estudios sociológicos descriptivos sobre temas particulares
- **Informes sociales:** Son de mayor amplitud que las monografías. No se restringen a un solo aspecto social o sector sino que son estudios detallados de todos los aspectos de una comunidad determinada.
- **El método de casos:** Son estudios muy concretos sobre un caso determinado que se analiza en profundidad y en sus diversos aspectos.
- **Las encuestas:** Son investigaciones que como los informes se extienden a amplios sectores de la población con la pretensión de obtener información sobre múltiples temas.
- **Sondeos de opinión:** Se consideran como un tipo especial

de encuesta caracterizado en que su ámbito temático sobre el que se pretende obtener información suele ser mas reducido y concreto que en las encuestas.

- **Estudios de replicación:** Se realizan para repetir investigaciones ya realizadas en ambientes y condiciones nuevas.

Cuadro 11. Clasificación de tipología de investigación social. Adaptado de Sierra (1985) citado en Visauta (1989:44)

Palacios (2014) nos señala que la investigación social se conduce a través de esas técnicas investigativas que conforman procedimientos singulares de colecta de información sobre los comportamientos, criterios y actitudes de los miembros de la sociedad y más concretamente en cuanto que estos son participantes o se encuentran involucrados en algún fenómeno social. Las técnicas cualitativas intentaran captar el significado que los sujetos sociales dan a lo que realizan y las técnicas cuantitativas buscaran por su parte la descripción con números de esos mismos actos, así como las características de los sujetos. Ambas son técnicas notables para conocer la realidad social a partir de los datos sociales que ambas también proporcionan. Unas manejan datos lingüísticos, las cualitativas y otras numéricos, las cuantitativas.

Partiendo finalmente de todo lo expuesto se hace necesario ya atender a lo que es fundamental y de lógica conveniencia para el abordaje de esta investigación, es decir, bajo cuáles de estos modelos vamos a afrontarla y que metodología y método científico vamos a emplear.

Consideramos que sería acertado que más que apostar con exclusividad por alguno de los paradigmas comentados debemos conjugar una metodología fusionada de ellos, es decir, aunar métodos cuantitativos y cualitativos, ya que como señala Bernal (2006,p.58) “algunos expertos consideran que en una investigación lo indicado es dar prioridad a las técnicas e instrumentos que ofrezcan mayor capacidad para generar conocimiento válido”.

En base a esta idea planteamos para esta investigación una metodología ecléctica o mixta. Con esta nos referimos a una metodología combinada del

enfoque cualitativo y cuantitativo que configura una suma de ambas técnicas, que da como resultado un enfoque integrador y asociado de estrategias y procedimientos de ambos modelos. Con el mismo pretendemos la aproximación a una analítica de la información que quizás genere ese conocimiento más objetivo y válido, el cual se defiende desde todas las perspectivas.

Por otro lado, y a tenor de la clasificación establecida por Sierra (1998), nuestra investigación podríamos definirla:

- En función de su finalidad como **aplicada**, pues buscamos solventar, resolver y mejorar en lo posible los problemas de la enseñanza de la Historia.
- En función de su alcance temporal la definimos como **sincrónica**, ya que atendemos al momento en que se encuentra la disciplina histórica.
- En función de su profundidad es una investigación podemos decir de tipo mixto en cuanto que aunamos tipología **descriptiva y explicativa**, puesto que intentamos medir variables de una población definida o de una muestra, como es la del profesorado de Historia de Bachillerato en la ciudad de Granada, y a la vez ahondar en el conocimiento de las estructuras que caracterizan su docencia, los factores que en ella intervienen etc.
- En función de su amplitud la catalogamos de **macrosociológica**, puesto que abordamos la investigación en toda la población del profesorado del bachillerato de Historia en la capital granadina.
- En función de sus fuentes nos apoyamos en **datos primarios**, en cuanto que recogemos los mismos de primera mano con las técnicas pertinentes.
- En función de su carácter, como quedó definido con anterioridad damos uso de una técnica **mixta** en la que conjugamos investigación cuantitativa y cualitativa.

- En función del objeto social al que se refiere, señalamos que hace referencia a la **Historia** como disciplina social, a la **educación** como institución social y a **problemas sociales** como sector social.
- En función del marco en que tiene lugar discurriríamos que sería tanto **trabajo de campo** como de **laboratorio**, puesto que hemos de presentarnos en el contexto que investigamos, esto es en los centros educativos para recoger datos y a su vez la técnicas que empleamos para ello se realizan en espacios cerrados.
- En función del tipo de estudios a que dará lugar consideramos que se ajusta a la definición de un **estudio de caso**.

Dado el alcance que tiene la tipología de estudio de esta investigación creemos necesario definir con mayor amplitud qué se entiende por un estudio de caso.

Veamos por tanto a continuación y con mayor profundidad a explicitar cómo es definido por la literatura, qué es y en qué consiste este tipo de estudio que vamos a seguir en el presente análisis, así como las diversas clasificaciones recogidas por diferentes autores.

## **5.1. ESTUDIO DE CASO.**

En primer lugar recogemos de diferentes autores las definiciones que nos ofrecen sobre lo que se entiende por un estudio de caso. Dichas definiciones son:

Denny (1978,p.370) citado en Rodríguez, Gil y García (1996,p.91) lo definía como: “Un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”.

*Stake* (2005, p.11) por su lado señalaba que:” El Estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes”.

Latorre, Del Rincón y Arnal (2003, p.233) dirán:

El estudio de casos es la forma más pertinente y natural de las investigaciones idiográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero potencial yace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

Simons (2011, p.42) nos lo define como sigue:

Un estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimiento y /o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional, y la acción civil o de la comunidad

Dada la pluralidad de definiciones así también y por extensión la multiplicidad de taxonomías, reflejamos a continuación y en los siguientes cuadros solo una muestra de algunas de esas abundantes clasificaciones que la literatura recoge sobre tipologías de estudio de caso. Guba y Lincoln (1981,p.374) establecen una clasificación según el fin con el que se lleva a cabo y según los niveles del estudio de casos:

Propósito del estudio de caso	Factual		Interpretativo		Evaluativo	
	Acción	Producto	Acción	Producto	Acción	Producto
Hacer una crónica	Registrar	Registro	Construir	Historia	Deliberar	Evidencia
Representar	Construir	Perfil	Sintetizar	Significados	Representación	Retrato

<b>Enseñar</b>	<b>Presentar</b>	<b>Cogniciones</b>	<b>Clasificar</b>	<b>Comprensiones</b>	<b>Contraste</b>	<b>Discriminaciones</b>
<b>Comprobar</b>	<b>Examinar</b>	<b>Hechos</b>	<b>Relatar</b>	<b>Teoría</b>	<b>Pesar</b>	<b>Juicios</b>

Cuadro 12: Tipos de estudio de casos según fin y niveles. Fuente Guba y Lincoln 1981, p.374

Otra clasificación que presentamos es la realizada por Bogdan y Biklen (1982), citado en Rodríguez, Gil y García (1996, p.94), la cual responde como podrá contemplarse a continuación, a la distinción entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples:

<b>TIPOS</b>	<b>MODALIDADES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Estudio de caso único</b>	<b>Histórico-organizativo</b>	<b>Se ocupa de la evolución de una institución</b>
	<b>Observacional</b>	<b>Se apoya en la observación participante como principal técnica de recogida de datos</b>
	<b>Biografía</b>	<b>Buscan, a través de extensas entrevistas con una persona, una narración de primera persona.</b>
	<b>Comunitario</b>	<b>Se centra en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos.</b>
	<b>Situacional</b>	<b>Estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo.</b>
	<b>Microetnografía</b>	<b>Se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.</b>
	<b>Inducción analítica</b>	<b>Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas</b>

<b>Estudio de casos múltiples</b>	<b>modificada</b>	<b>explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.</b>
	<b>Comparación constante</b>	<b>Pretenden generar teoría contrastando las hipótesis extraída en un contexto dentro de contextos diversos.</b>

Cuadro 13. Tipos de estudio de caso único y múltiples. Fuente: Bodgan y Biklen (1982) citado en Rodríguez, Gil y García (1996,p.94)

Rodríguez, Gil y García (1996,p.95) establecen una tipología en función de lo que consideran tres criterios básicos: la cantidad de casos que son objeto de estudio, la unidad de análisis y los objetivos marcados en la investigación, lo que da lugar a 20 tipos de estudio de casos. El contiguo cuadro ilustra esta tipología:

		Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Transformador	Evaluativo
<b>Caso único</b>	<b>Global</b>	<b>Tipo 1</b>	<b>Tipo 5</b>	<b>Tipo 9</b>	<b>Tipo 13</b>	<b>Tipo 17</b>
	<b>Inclusivo</b>	<b>Tipo 2</b>	<b>Tipo 6</b>	<b>Tipo 10</b>	<b>Tipo 14</b>	<b>Tipo 18</b>
<b>Casos múltiples</b>	<b>Global</b>	<b>Tipo 3</b>	<b>Tipo 7</b>	<b>Tipo 11</b>	<b>Tipo 15</b>	<b>Tipo 19</b>
	<b>Inclusivo</b>	<b>Tipo 4</b>	<b>Tipo 8</b>	<b>Tipo 12</b>	<b>Tipo 16</b>	<b>Tipo 20</b>

Cuadro 14. Tipos de estudios de caso atendiendo a criterios de número de casos, unidades de análisis y objetivos de estudio. Fuente Rodríguez et als (1996,p.95)

Antes de continuar con otras tipologías comentamos lo que estos autores entienden por diseños de caso único, diseños de casos múltiples y los diseños global e inclusivo de los mismos.

Estos últimos autores entienden por diseños de caso único aquellos que centran su analítica en un único caso el cual se justifica y fundamenta en:

1. Que el caso permita la confirmación, el cambio, la modificación o ampliación del conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta

óptica el estudio de caso único puede contribuir al conocimiento y a la edificación teórica.

2. Su carácter único lo hace irrepetible y singular.
3. Su carácter revelador en cuanto que el investigador accede a observar y analizar un fenómeno, hecho, sujeto o situación que anteriormente era inaccesible para ser investigada científicamente.

Por diseños de casos múltiples entienden el diseño en el que se emplean varios casos únicos simultáneamente para estudiar la realidad que se desea describir, analizar, evaluar o modificar.

Al optar por un diseño de estudio de caso, continúan indicando los autores, bien sea único o múltiple, dicho caso puede implicar más de una unidad de análisis. Si se desea analizar una realidad, su estudio puede considerar a esta realidad como una totalidad única, de forma general o también puede ser considerada como compuesta por unidades o subunidades cuyas características exigen ser tratadas de forma distinta.

Para ello nos ponen el ejemplo del estudio de caso de un centro educativo cuyo análisis puede ser enfocado en el funcionamiento de cada uno de los equipos docentes que constituyen dicho centro. Sería así un estudio de casos único inclusivo, es decir, único porque es un solo centro e inclusivo porque son varias las unidades de análisis, esto es los distintos equipos docentes. Por el contrario si el estudio de casos fuese realizado contemplando el centro educativo como una sola unidad de análisis, se estaría hablando de un diseño global de caso único.

Este tipo de diseño general encuentra ventajas en cuanto no puedan ser contempladas subunidades o si la fundamentación teórica que subyace al estudio es de por sí de carácter global. Sin embargo el problema y dificultades de tal diseño es que se pueda llegar a un nivel extremo de abstracción que sea obviada la realidad concreta. Otro handicap puede ser que la naturaleza de la realidad que se estudia pueda cambiar a lo largo del proceso y lo que en un principio era una realidad general y única, pase a ser parcelada. Finalmente se señala como riesgo el centrarse solo en un subnivel particular y no poder

retomar la unidad global de análisis, transformando la misma en el contexto de la investigación y no en el objeto del estudio.

Otra clasificación es la ofrecida por Stake (1994):

TIPOS DE ESTUDIO DE CASO	PROPÓSITO
Intrínseco	Alcanzar la comprensión del fenómeno determinado, por el propio interés que contiene.
Instrumental	Se usa como apoyo buscando comprender las cosas de otro ámbito
Colectivo	Intentar estudiar varios casos conjuntamente para interpretar de forma colectiva el caso o tema

Cuadro 15. Tipologías de estudio de caso. Fuente adaptado de Stake (1994)

¿Qué objetivos se persiguen con un estudio de caso? Guba y Lincoln (1981) observan algunos objetivos que pueden ser conseguidos con un estudio de casos, entre los cuales están:

- a) Se puede registrar el devenir de los hechos que se han ido sucediendo.
- b) Los hechos y situaciones pueden ser representados y descritos.
- c) Es factible ofrecer conocimiento e instrucciones sobre el fenómeno objeto de estudio.
- d) Se pueden comprobar o contrastar los resultados, relación y situaciones encontradas en un contexto y/o conjunto de sujetos analizados.

Retomando de nuevo a Rodríguez, Gil y García (1996), estos nos dirán respecto a los objetivos que el estudio de caso está basado en el razonamiento inductivo, siendo lo que lo caracteriza el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la confirmación o demostración de hipótesis establecidas anteriormente. Facilita la comprensión del fenómeno

estudiado al investigador y puede devenir en el descubrimiento de nuevos significados, sumar experiencias o certificar lo que se conoce.

Los autores nos aconsejan de manera implícita que a la hora de seleccionar un tipo de diseño la elección del mismo ha de ser aquel que nos permita un conocimiento mayor sobre el objeto y fenómeno investigado, aspecto este que se verá facilitado si:

1. Se tiene un cómodo acceso al campo de estudio.
2. Si existen altas posibilidades que se produzcan mezclas de procesos, individuos, interacciones y/o estructuras en relación a los asuntos de indagación.
3. Si es factible el establecimiento de una óptima relación con los informantes.
4. Si el investigador puede desarrollar su labor durante el tiempo que se necesite.
5. Si queda asegurada tanto la calidad como la credibilidad del estudio.

Latorre, Del Rincón y Arnal (2003,p.237) nos proporcionan lo que a su parecer son ventajas y dificultades del estudio de casos:

Como ventajas señalan:

- a) Pueden ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- b) Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- c) Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.”
- d) Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.
- e) Lleva a la toma de decisiones basadas en la objetividad.

Latorre, Del Rincón y Arnal (2003,p.237) por su lado señala también como ventajas:

- Su concreción. Se vincula a nuestra propia experiencia, siendo más vivaz, preciso y sensorial.
- Está contextualizado. Nuestras experiencias están arraigadas en los escenarios como lo está esta tipología de estudio de caso.
- Más desarrollado. Por la interpretación del lector que aporta su conocimiento personal así como su comprensión al estudio de casos.
- Se basa en poblaciones de referencia próximas al lector, lo cual proporciona una más fácil implicación.

Como dificultades podríamos señalar de manera general, según se podrá observar si se atiende a la literatura que contempla la cuestión, que una de las trabas del estudio de casos como modalidad de investigación está en cómo formular generalizaciones a partir de la realidad de un caso.

Ofrecidas las definiciones sobre el estudio de caso, mostradas sus diferentes clasificaciones, comentadas sus valoraciones y pareceres según diversos autores, damos paso al siguiente apartado en el que contemplamos, describimos y determinamos el subconjunto de la población objeto de este análisis o llamado en otros términos lo que es la descripción muestral.

### **5.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.**

Visauta (1989) denomina población al conjunto de unidades sobre las cuales se desea obtener determinada información. Esta puede ser:

- Un determinado grupo o sector de individuos.
- Una clase cualesquiera de unidades compuestas.
- Una serie de objetos que no son sociales (escritos, discursos, etc).

La muestra nos la define como aquel subconjunto de la población o universo cuyos caracteres debe reproducir lo más fielmente posible. De manera más científica la define como una parte del conjunto, cabalmente elegida, que es sometida a observación científica en representación de ese conjunto, con el fin de obtener resultados válidos igualmente para ese universo general estudiado.

Como alude la mayoría de la literatura consultada al respecto de este campo, para una investigación no es necesario el estudio de la totalidad de la población, y por tanto se ha de elegir una muestra que sea representativa de su universo. La manera de operar así recibe el nombre de técnica de muestreo.

Con el término muestra se designa pues la parte representativa del conjunto y esta ha de ser planteada de manera cuidadosa, ya que de ella se extraen las conclusiones pertinentes. Así, atendiendo a una óptima muestra representativa podemos alcanzar el valor perseguido de sus deducciones.

Ander-Egg (1995,p.181) nos ofrece las cualidades de una buena muestra:

Para que la muestra tenga validez técnico-estadística, debe cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ser representativa o reflejo general del conjunto o universo estudiado reproduciendo lo más exactamente las características del mismo.
- b) Que su tamaño sea estadísticamente proporcionado a la magnitud del universo.
- c) Que el error muestral se mantenga dentro de los límites adoptados como permitidos.

Este autor también nos señala tanto las fases para la selección de una muestra o plan de muestreo, como los tipos de muestras y los procedimientos de selección.

Atendiendo a sus fases nos indica que el ejercicio de determinar una muestra está englobado en los distintos momentos de la investigación, de ahí que el ejercicio propiamente dicho del muestreo, esto es, diseño de la muestra y atesorado de los registros que la componen, forma parte de otras tareas anteriores y posteriores a las que llamamos fases para seleccionar la muestra.

Para ello hemos de tener en cuenta:

- ❖ Los objetivos y la finalidad de nuestra investigación.
- ❖ La disponibilidad de material informativo sobre el que extraeremos la muestra.

- ❖ El nivel de confianza adoptado.
- ❖ El error de estimación consentido.
- ❖ Los recursos y equipo mecánico disponible.
- ❖ La financiación.
- ❖ Los métodos y técnicas a usar en la investigación.
- ❖ La recopilación y análisis de los datos.
- ❖ La medición de la representatividad de la muestra.

Respecto a los tipos de muestras y procedimientos se distinguen y establece dos tipologías a su vez con subdivisiones:

- a) Muestras aleatorias o probabilísticas o al azar: Está basado en determinadas leyes y es severamente científico. Estas muestras se obtienen por procedimientos que están basados en la ley de los grandes números y el cálculo de probabilidades, en la que son eliminadas posibles arbitrariedades con una determinación aleatoria o de azar. Supone que el universo objeto de estudio y llamado “base de la muestra” puede ser subdividido en unidades distintas, denominadas “unidades de muestreo” que pueden ser, dependiendo de los casos: unidades naturales del conjunto; conjuntos naturales de unidades; o unidades artificiales. Con azar se indica que cualquiera de las unidades o elementos componentes del conjunto tienen iguales probabilidades de quedar contenidos en la muestra, pero este azar no es sinónimo de casual sino planeado. Cuanto más homogeneidad en el conjunto mayor posibilidad de validez, pero la cuestión o el problema que surge es cómo obtener una muestra que sea realmente al azar, ya que el investigador de una u otra manera tiene propensiones o tendencias. De ahí que en el proceso de selección se deba tener las mismas probabilidades de seleccionar cada una de las unidades que conforman el universo.
  - Muestreo aleatorio simple: Este constituye la base de todo muestreo probabilístico. En el todos los elementos tienen igual

probabilidad de ser seleccionados de forma directa como parte de la muestra.

- Muestreo estratificado: Para mejorar la representatividad de la muestra cuando son conocidas algunos caracteres del universo de la muestra, se agrupan en estratos, categorías o clases, las unidades de muestreo que son homogéneas entre sí. Después de cada una de las categorías se hará una selección al azar aleatoria simple. La subdivisión del conjunto o universo, al que se llama “plan de representación”, se lleva a cabo conforme al objetivo de la investigación y con la base del conocimiento estadístico de dicho universo. El reparto de la muestra en cada uno de los estratos, llamado “afijación”, se puede realizar de tres formas, siendo estas:
  - Que cada estrato contenga una muestra del mismo tamaño. Lo que se llama afijación uniforme.
  - Que la muestra sea proporcional el número de elementos de cada estrato. Llamada afijación proporcional
  - Que la muestra de cada estrato sea proporcional con el número de elementos y a la desviación standard. Si es así habría que determinar el tamaño favorable de la muestra para cada uno de los estratos.

Cualquiera que sea la manera de afijación se actuará por medio de la selección al azar.

- Muestras de áreas o de superficie: Es un tipo de muestra que se trata de una estratificación geográfica. Las unidades de muestreo elemental son sustituidas por un universo de unidades físicas sitas en un espacio determinado. El procedimiento consiste en la división de un mapa geográfico a escala acomodada para ello o un relevamiento aerofotográfico, en distintas áreas con determinado grado de homogeneidad, de las que son extraídas al

azar “áreas muestras” Son tipos de muestra relevantes para, por ejemplo, estudios de comunidad

- Muestras sucesivas: Esta tipología contiene dos modalidades. La medición “antes y después”, que es usada para probar los efectos de una acción, acontecimiento o cambios introducidos en dos mediciones sucesivas y el estudio de tendencias. En suma es óptimo para estudiar la evolución de fenómenos sociales.
  - Muestras por etapas: Bietápicas y polietápicas. Estas son muestras sucesivas, pero con técnicas diferentes ya que las distintas muestras se realizan sobre fracciones variables de universo. Obtenida una amplia muestra, sobre esta se realiza un nuevo submuestreo con un estudio más en profundidad. Dependiendo de si ello se realiza en dos o más etapas se denominará bietápico o polietápico. Es una técnica adecuada para estudios sobre costos de vida, hábitos de alimentación, etc., y todos aquellos estudios que requieren investigaciones en profundidad y que por motivos prácticos solo pueden ser aplicados a una muestra restringida.
  - Las muestras de varios grados: Aunque se puede considerar una modalidad de la anterior, su técnica es distinta. Pese a ser sucesiva y en etapas, la recopilación de información y procedimiento son diferentes. Se usan en estudios a gran escala donde es difícil la aplicación de una muestra aleatoria simple o una muestra estratificada.
  - Muestras a partir de listas: La muestra aquí se obtiene a partir de listas confeccionadas con anterioridad. Se escogen elementos que forman la muestra tomándose de  $k$  en  $k$  partiendo de uno elegido al azar. Para que este tipo de muestra sea válida se han de asegurar que en la lista no existen caracteres periódicos unidos al intervalo de sondeo.
- b) Muestreo no aleatorio o empírico: Este, a diferencia del aleatorio no tiene base estadístico-matemática, pudiendo adoptar las formas de

muestreo intencional u opinático y la de muestreo errático, circunstancial o sin norma.

- Muestreo intencional u opinático: El investigador selecciona la muestra procurando que esta sea representativa y haciéndolo de acuerdo a su criterio. Esta distingue las dos muestras siguientes.
- Muestras por cuotas o proporcionales: Son usadas para la realización de sondeos de opinión pública y en investigaciones de mercado. Consiste en el establecimiento de cuotas para las distintas categorías de la población, que son réplicas del conjunto, quedando a criterio del encuestador la discriminación de unidades. Por lo normal una muestra por cuota contiene la combinación de varias categorías e intenta ser representativo del total, reflejando las distintas categorías que se dan en la sociedad. Tiene la ventaja de la simplicidad y su limitación se halla en la posibilidad de distorsión que pudiera provenir de los encuestadores al seleccionar las personas encuestadas.
- Muestras razonadas o intencionadas: Para esta muestra se necesita cierto conocimiento del universo a estudiar. La técnica consiste en que el investigador escoge intencionadamente algunas categorías que cree representativas del fenómeno que investiga.

La lista de centros educativos que componen la población objeto de estudio ha sido facilitada por la Delegación de Educación de Granada de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Así, atendiendo a la naturaleza de la enseñanza en la cual se ejerce la docencia de Historia en el nivel de Bachillerato, la población queda repartida como sigue en la siguiente tabla:

Número de centros	Número de docentes	Número de alumnos
<b>39</b>	<b>98</b>	<b>3866</b>

Tabla 3. Distribución de la población

La muestra invitada en nuestra investigación comprende todos los departamentos de Humanidades y Ciencias Sociales de los centros donde se imparte el Bachillerato de esta modalidad existente en la ciudad de Granada.

La lista de centros educativos que componen la población según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía queda adjuntada y expuesta en el Anexo I.

La muestra invitada en nuestra investigación comprende todos los departamentos de Humanidades y Ciencias Sociales de los centros donde se imparte el Bachillerato de esta modalidad existente en la ciudad de Granada.

Los instrumentos para la recogida de datos son el cuestionario y la entrevista. Teniendo en cuenta la extensión del artículo y el momento en el que se está con la investigación en el momento que lo redactamos, nos lleva a abordar la información e interpretación de los datos obtenidos con el primero de ellos.

El tamaño de muestra considerado en el estudio fue de 78 encuestas. El cuestionario está compuesto por preguntas cerradas y semicerradas. El cuestionario fue validado a partir de análisis factorial mediante la medida KMO (Kayser Meyer y Olkin), y la prueba de Barlett. Para determinar la consistencia interna del cuestionario se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach.

Para el análisis y tratamiento estadístico de los cuestionarios se utilizó el programa informático SPSS v 20.0 software (SPSS Inc., Chicago, IL). La descripción estadística de las variables en el caso de variables cuantitativas se lleva a cabo mediante el cálculo de coeficientes estadísticos de resumen: media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo. En el caso de variables de tipo cualitativo, se resume y describe la información mediante tablas de frecuencias.

La comparativa entre disciplinas se llevo a cabo mediante el test de proporciones de la Binomial, utilizando la aproximación asintótica a la distribución Normal. En todos los tests estadísticos aplicados se fijó el nivel de significación en 0.05.

El siguiente gráfico señala la composición de la muestra en porcentaje de cada uno de los centros atendiendo a la naturaleza jurídica de los mismos.

En él se indica como observaremos, que el 65,5% corresponde a centros públicos, y el 38,5 % a centros privados y concertados conjuntamente

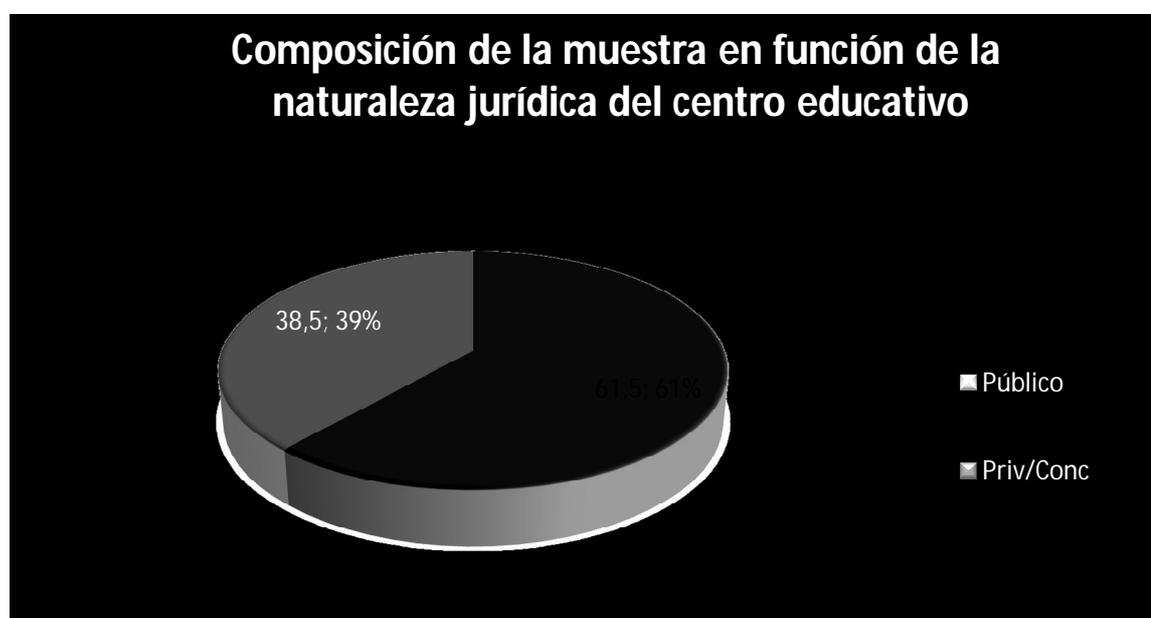


Gráfico 4. Composición de la muestra en función de la naturaleza jurídica del centro.

### **5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS:**

El dato es la materia prima en bruto que se necesita recopilar en una investigación y con que se recaba información una vez esta es procesada, analizada e interpretada. Los datos pues contienen una información larvada que es preciso descifrar. Para la recopilación de los mismos se necesita de determinado instrumental, el cual está en dependencia de la naturaleza de esos datos, es decir, deben ser herramientas ajustadas y acordes para obtenerlos.

Aprovisionarse de ellos es por tanto la forma de recabar la información que se necesita y que una vez organizada nos revelará el valor de su conocimiento contenido. Cúales son y en qué consisten los instrumentos, o “armas metodológicas” para recolectar los imprescindibles datos que quedan pactados y van a ser empleados para esta investigación, es lo que presentamos en este apartado.

Úriz *et als* (2006) señalan la importancia de la recogida de información, dado que se trata de la manera en que nos vamos a aproximar al fenómeno que estudiamos, y cómo este va a ser medido. Se hace por tanto fundamental usar instrumentos lo más objetivos posibles, para que puedan cumplir el requisito capital de validez y fiabilidad.

A continuación se va a explicar los aspectos que caracterizan a cada uno de los instrumentos hemos utilizado en nuestra investigación. Comenzamos a describir el instrumento cuantitativo, que es el cuestionario, y posteriormente el cualitativos, que es la entrevista .

#### **5.3.1. CUESTIONARIO:**

Respecto al cuestionario, que es una modalidad de encuesta señalamos algunas definiciones precisadas por distintos autores.

Ander-Egg (1995, p. 273) nos define esta herramienta de investigación de la siguiente manera.

Un cuestionario es por definición un instrumento de recopilación de datos rigurosamente standarizado que traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación. Esta operacionalización se realiza

mediante la formulación escrita de una serie de preguntas que, respondidas por los sujetos de la encuesta permiten estudiar el hecho propuesto en la investigación o verificar hipótesis formuladas.

El cuestionario debe cumplir los requisitos exigidos del método científico, como ya hemos señalado sobre la instrumentación cuantitativa, por tanto esta herramienta ha de dar respuesta a la exigencia de validez y fiabilidad.

La validez, continua indicando el autor, consiste en alcanzar en grado suficiente y eficaz lo que es el objeto de nuestra investigación. Ello está en dependencia de la adaptación del cuestionario a tal objeto y de la eficacia de los indicadores de las cuestiones planteadas. De forma resumida, el cuestionario será válido si los datos que se obtienen se ajustan a la realidad sin tergiversación de los hechos.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, esta viene dada por la facultad para obtener parecidos o iguales resultados si aplicamos las mismas cuestiones sobre los fenómenos.

Aparte de los obligados requerimientos apuntados, el cuestionario ha de tener otros requisitos como son posibilitar la tabulación de los datos acopiados y su examen, asegurar la comparabilidad de las respuestas dadas bien de las personas o de los grupos objeto de investigación, etc.

Bernal (2006) por su lado señala que un cuestionario es un conjunto de preguntas que se diseñan con el objetivo de generar los datos necesarios, con los que poder lograr los objetivos del proyecto investigativo. Es en suma un plan formal con el que se recopila información del objeto de estudio.

García (2005) nos señala el uso de este instrumento, indicando que el cuestionario durante el proceso de investigación tiene una doble función. Por un lado intenta poner en igual situación psicológica a todos los sujetos entrevistados, y por otro, mediante anotaciones sencillas, se facilita el examen y se asegura la comparabilidad de lo que ha sido respondido.

Es muy importante diseñar un cuestionario adecuado a los objetivos de la investigación, ya que de lo contrario, se recogería información incompleta,

imprecisa y por lo tanto no muy fiable, como señala igualmente Bernal (2006). De ahí que el autor mencionado considere que para preparar bien este instrumento se deben examinar los siguientes aspectos que apunta como básicos.

- La naturaleza de la información que se requiere.
- La naturaleza de la población o la muestra de sujetos que nos aportaran los datos.
- El medio o los medios en que apliquemos esta herramienta.

También nos propone dado el valor, como él indica, que tiene el cuestionario en el proceso de investigación científica, una serie de aspectos a tener cuenta a la hora de elaborarlo. Estos de forma resumida son:

1. Tener claro tanto el problema como los objetivos, hipótesis o preguntas que se van a hacer, ya que la información que vamos a obtener por el cuestionario ha de dar respuesta a esos aspectos que en suma son la razón de ser de ese trabajo de investigación.
2. El cuestionario ha de tener presentes y conocer las características socioculturales de la población objeto de estudio.
3. Averiguar si existen cuestionarios o técnicas de recogida de información sobre el mismo asunto que vamos a investigar.
4. Si no existe cuestionario anterior es necesario elaborar uno comenzando por determinar un formato de preguntas y respuestas que sería el cuestionario. Aquí se tendría que establecer qué tipo de preguntas se va a usar.

Existen diferentes tipos y modalidades de cuestionario dependiendo de los criterios clasificatorios que se usen, y también de formas de preguntas. Nos hacemos eco de las clasificaciones expuestas por el autor primeramente aludido, Ander-Egg (1995), el cual cataloga los cuestionarios en:

a) Cuestionarios de respuesta indirecta y cuestionarios de respuesta directa: Según la manera de obtención de las respuestas, directa o indirectamente, se pueden distinguir dos tipos de cuestionarios.

- ❖ El de respuesta indirecta que es el usado en las entrevistas estructuradas.
- ❖ Cuestionarios de respuesta directa, también conocidos como “cuestionarios postales” o “enviados por correo”, siendo también de esta categoría el cuestionario por grupo o de redacción colectiva.

b) Cuestionario pre-codificado y cuestionario post-codificado. Esta es otra distinción que se hace entre los diferentes tipos de cuestionarios en la que se tiene en cuenta las distintas formas de estructurar las cuestiones, en relación con la codificación de las respuestas.

Así se entiende por cuestionario pre-codificado aquel en el que las preguntas están formuladas para elegir respuestas preestablecidas de acuerdo con el código elegido. La elección de las respuestas se puede efectuar mediante señales, como una cruz o tilde en el lugar reservado para ello. Generalmente este tipo de cuestionario usa preguntas cerradas o preguntas en abanico, con posibilidad de múltiples elecciones.

Por cuestionario post-codificado se conoce aquel en que las respuestas se formulan con libertad de lenguaje por el sujeto encuestado. Esta clase de cuestionario es elaborado normalmente con preguntas abiertas.

Respecto al ámbito de preparación, redacción y presentación del cuestionario, hemos de atender a unas reglas y principios. Vamos por tanto a ver a continuación los campos relativos a la forma de preguntas, tipo y elección de las mismas.

En relación con las formas de las preguntas estas acostumbran a ser clasificadas en:

- ❖ Preguntas abiertas: También llamadas “libres” o “no limitadas”. En estas el interrogado construye su respuesta expresándose sin límite.
- ❖ Preguntas cerradas o dicotómicas: También denominadas “limitadas” o “alternativas fijas”. Solo contemplan las respuestas “sí” o “no” y también cabe la posibilidad de un “no sé” o “sin opción”. Este tipo de preguntas se adaptan bien a los casos de preguntas de hecho. Se tabulan fácilmente y también se facilita la cuantificación por medio de la asignación de puntuaciones. Por otro lado, las respuestas se hacen más objetivas y fiables, puesto que es posible su anotación con toda veracidad.

La desventaja de este tipo de preguntas cerradas está en que no se pueden matizar las ideas y limitan las respuestas o alternativas prefijadas.

- ❖ Preguntas categorizadas o de elección múltiple: Estas son en cierto modo preguntas cerradas, las cuales contienen alternativas como respuestas con matices fijados de antemano. Las posibles respuestas vienen dadas y estructuradas. El interrogado solo ha de elegir entre diversos tipos de grados de opinión.

En cuanto al tipo de preguntas nos señala una amplia categorización en las que encontramos hasta un total de diez tipos, tales como:

- De hecho : Aluden a cuestiones concretas y son fáciles de precisar y ser comprobadas.
- De acción: Preguntan sobre alguna acción realizada o algunos detalles de esta. Son preguntas concisas y sencillas de ser contestadas.
- De intención: Preguntas que tratan de conocer qué haría el interrogado en determinadas circunstancias hipotéticas.

- De opinión: Se asemejan a las anteriores, pero con la diferencia que no se pregunta sobre un hecho sino sobre lo que el individuo opina sobre algún asunto. Requieren cierta reflexión de la persona interrogada.
- De índices o test: Son usadas para obtener información que pueden producir recelos en los interrogados, por lo que se trata de preguntas no directas sino sutiles con las que a través de índices reveladores se pueda estudiar el fenómeno.
- De tamiz: Son preguntas filtro relacionadas con otras formuladas y de mayor importancia.
- Introdutorias o rompehielos: Preguntas sin importancia que se hacen con el fin de ganarse la confianza del entrevistado.
- Amortiguadoras: Son preguntas que tratan de suavizar otras más controvertidas.
- Embudo de preguntas: Esta es una forma de disposición de preguntas en progresión. Dicha disposición depende de diversos criterios, desde preguntas sencillas para llegar a más complicadas, o desde aspectos generales a más concretos.

Respecto a la elección de las preguntas este aspecto está condicionado por distintos factores:

- ✓ La naturaleza de la información que se desea recabar.
- ✓ El nivel socio-cultural de los que se interroga.
- ✓ Características de la población en donde se realiza el cuestionario.
- ✓ Las variables que se buscan.
- ✓ Las posibilidades, límites, etc, de la investigación.

Por ello no existe un claro criterio normativo de forma generalizada en cuanto cuál es la mejor elección de preguntas. Sin embargo si hay determinadas reglas que pueden ser útiles. Se establecen una serie de sugerencias que a modo de resumen el autor que seguimos establece a partir de las

consideraciones y experiencias de M. Parten (Parten s/f; citado en Ander-Egg, 1995,p.279). Estas son:

1. Debe ser incluidas solo preguntas que estén relacionadas directamente con el problema a investigar o con la evaluación de la metodología que se emplea.
2. No han de incluirse preguntas cuyas respuestas se puedan obtener con mayor exactitud y eficacia de otras fuentes con las que obtener información, con la excepción del deseo del usarlas como comprobación de la muestra o en la tabulación de nuevos datos acopiados.
3. Han de tenerse en cuenta las exigencias y necesidades establecidas en los planes de codificación o tabulación de la encuesta.
4. En lo posible han de buscarse que los datos puedan ser comparados.
5. Las preguntas han de ser de una naturaleza y forma que los interrogados puedan responder sin dificultades. Deben ser comprensibles y encontrarse a la altura de su nivel de información. En suma, no deben plantearse preguntas que son superiores al nivel de información y conocimientos que se presume en los sujetos.
6. Han de evitarse preguntas embarazosas e indiscretas.
7. No deben ser incluidas preguntas que supongan exceso de trabajo a los interrogados.

En cuanto al estilo, modo de formular y redactar las preguntas, estas tienen como fin obtener determinada información, por tanto, es lógico formularla de modo que se pueda obtenerla.

Normas generalmente admitidas a la hora de formular preguntas son:

1. Han de ser sencillas y comprensibles sin dar lugar a interpretaciones dudosas. Por tanto, han de ser claras y simples.
2. En la elección de la terminología empleada se tendrá en cuenta el ámbito o contexto lingüístico de los preguntados.
3. Las cuestiones deben ofrecer una sola interpretación.
4. Las preguntas no han de sugerir la respuesta.

5. Se han de evitar en las preguntas la terminología vaga, es decir, del tipo “poco”, “mucho”, “regular”.
6. Cada una de las preguntas han de tener una sola idea y referencia a un solo sujeto.

Señalamos finalmente a tener en cuenta en la elaboración de un cuestionario, aspectos como el número de preguntas, una cuestión sobre la que no hay reglas generales pero se admite que este número no debe ser elevado para no fatigar. Algunos autores contemplan que su cuantía no es lo importante, sino que lo relevante es el interés o desinterés que la encuesta suscite.

Contemplamos seguidamente un apartado dedicado a las escalas sociométricas entre las que destacamos por elección la creada por el psicólogo organizacional norteamericano Rensis Likert en los primeros años de la década de los 30, y que aún es considerada como efectiva.

- ✓ Escalas sociométricas : La escala Likert.

Como señala Sierra (1998,p.370):

Con el nombre de escalas sociométricas se designa en las ciencias sociales los instrumentos de medida propios de estas ciencias, constituidos por la disposición conjunta en un cuadro o cuestionario de los distintos elementos o aspectos de una característica o actitud, a los que se asigna convencional o empíricamente un valor numérico, lo que permite cuantificar el grado de esa característica o actitud que se da en un objeto o sujeto determinado.

Este autor nos continuará observando que las escalas sociométricas más conocidas usadas son las de actitudes, es decir, la que son usadas para medir los grados en que se da un actitud o disposición de ánimo continuo respecto a cuestiones puntuales.

Para la medición científica de actitudes y opiniones existen pues diferentes escalas, tales como escalas de ordenación, de intensidad, de distancia social, escala de Thurstone, de Lickert y escalograma de Guttman.

Nos hacemos eco de una de las que Ander-Egg (1995) considera más formalizada, la escala Likert, de la que nos detalla los puntos siguientes:

- En este tipo de escala se recoge abundante número de proposiciones que son consideradas relevantes para el criterio o actitud por estudiar. Pueden entrar afirmaciones que están relacionadas bien directa o indirectamente con el objeto considerado, sin que sea trascendente la exactitud del juicio, ya que lo que en verdad importa es que exprese cierto punto de vista de lo que va a ser analizado. Los investigados expresan su actitud sobre cada una de las cinco proposiciones en gradación asentimiento-rechazo de la que se elige una.
- El valor sigma (desviación standard) es establecida sobre el porcentaje de encuestados que marca cada proposición.
- Finalmente las respuestas son clasificadas de 0 a 4, dándose a cada sujeto preguntado una nota global que es el resultado de la sumatorias extraídas en cada respuesta. La puntuación 4 nos indica la más favorable de lo que se desea medir, siendo la 0 la más desfavorable, de ahí que cada uno de los ítems puede ser puntuado de 0 a 4 o de 4 a 0. La actitud debe ser enumerada siempre en la misma dirección.

Visauta (1989, p.177) nos establece los principios y postulados que se asumen en esta técnica:

- a) “Se pueden estudiar dimensiones de actitudes a partir de unos enunciados que operan como reactivos para los sujetos.
- b) Los sujetos pueden situarse en la variable actitud desde el punto más favorable al más desfavorable. La diferencia en las respuestas será debida a diferencias individuales para los sujetos.
- c) La valoración de los sujetos en la variable actitud no supone una distribución uniforme sobre el continuo de actitud, sino una posición favorable o desfavorable sobre el objeto estudiado.”

Entre las ventajas y desventajas enunciamos las puntualizadas por Selltiz et al (1965), Scheuch (1973), Padua (1979) citados en Visauta (1989,p.182).

a) Ventajas:

- Su construcción es sencilla y requiere menos tiempos y trabajo que la de Thurstone.

- El número de ítems que se necesitan para su confección puede ser más reducido.
- Su fiabilidad y validez suelen ser muy elevadas, permitiendo a su vez el establecimiento de graduaciones en la intensidad de la respuesta.
- Permite la utilización de ítems que no están directamente relacionados con las actitudes que se pretende medir. En tal sentido se posibilitan mediciones de carácter indirecto que en el método Thurstone se hallan muy limitadas.
- Las posibles respuestas a cada ítem permiten un mayor grado de información sobre la actitud estudiada.

b) Desventajas:

- Posee los inconvenientes propios de toda escala ordinal, al no poder cuantificar diferencias individuales, diferencias en el tiempo, etc.
- La puntuación de un individuo puede resultar confusa, en el sentido de que puede obtener el mismo puntaje en ítems con significados diferentes.
- Otro aspecto muy debatido es su carácter unidimensional, que al parecer ofrece menos garantías que las escalas Thurstone.

Nuestro cuestionario contempla una división tripartita, es decir tres ámbitos los cuales han sido asimismo empleados para construir el guión de la entrevista semiestructurada que nos permite en consecuencia con posterioridad la triangulación de los resultados obtenidos.

Describimos seguidamente la información que procuramos recabar de dichos ámbitos.

- A. Datos descriptivos: Este ámbito nos permite como ya su nominación indica un análisis descriptivo de la muestra. En el mismo se recogen aspectos de las personalidad del docente, tales como sexo, edad, titulación etc..
- B. Formación curricular: Con este aspecto intentamos recabar información sobre la evaluación que nos hace el profesorado de los conocimientos

adquiridos a lo largo de su itinerario formador y de sus acciones emprendedoras en las materias objeto de estudio.

- C. Ejercicio docente: Con dicho ámbito pretendemos el acopio de datos suficientes para conocer en la labor instructiva del profesorado tanto los grados de conocimiento de su alumnado como el abordaje, presencia y valoración de contenidos y posibles aportes antropológicos a la Historia

Dicho cuestionario se adjunta en el Anexo

Todo cuestionario gira en torno a dos parámetros principales, la validez y la fiabilidad. Requisitos por tanto capitales que debe observar todo cuestionario son esos signos con los cuales se podrá alegar que su constructo y aplicación nos va a ofrecer una información precisa eficaz y de confianza.

Al respecto nuestro cuestionario fue sometido a un “juicio de expertos” siendo el mismo objeto de revisión por doctos de reconocido prestigio en la materia, en los niveles y aspectos suficientes que se requieren para adoptarlo como válido. Tras los determinados cambios puntuales convenientes según sus criterios, quedó configurado y formulado de manera definitiva. Dicha evaluación por tanto avala, garantiza y da luz verde a su pasación.

### **5.3.2. ENTREVISTA:**

Esta es una técnica de encuesta bajo la forma de entrevista, siendo una de las estrategias más usadas con las que obtener información en la investigación. Es pues una de las técnicas principales directas que tiene el carácter de interacción personal en la comunicación entre entrevistador-entrevistado de forma inmediata. Puede ser usada tanto en metodología cualitativa como cuantitativa.

Se pueden establecer varios tipos de entrevista. Observamos que algunos autores no fijan igual número de tipologías y otros añaden subclasificaciones a las que exponen. Atenderemos en primer lugar a la clasificación recogida por Bernal (2006) que apunta las siguientes según el grado de estructuración, así tenemos entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

- Entrevista estructurada: También es llamada entrevista directa. Es realizada a partir de un esquema con cuestiones anteriormente elaboradas, y alternancia de respuestas que son planteadas en el mismo orden y términos a los entrevistados. Se trata de un protocolo de cuestiones , y se diría que es como un cuestionario gestionado de manera oral. Tiene como ventaja, entre otras, que facilita el análisis de los datos y ahorra tiempo. Su hándicap puede estar en su falta de elasticidad y comprensión de las cuestiones.
- Entrevista semiestructurada: Este tipo de técnica como indica el vocablo contiene un cierto grado de flexibilidad tanto en su formato orden y términos. No se trata por tanto de una entrevista exclusivamente estructurada, ya que durante del desarrollo de la misma puede haber alternancia de preguntas, tanto predeterminadas como no predeterminadas.
- Entrevista no estructurada: Este tipo de entrevista se caracteriza por su plena flexibilidad. Su esquema no está prefijado, siendo el entrevistado el que ha de confeccionar su respuesta. Sus desventajas son que se necesita mayor preparación del entrevistador y la información es más complicada de analizar.

Ruiz (1996,p.169) expone, en la siguiente tabla que reproducimos y adaptamos, las diferencias entre las entrevistas estructurada y no estructurada.

La entrevista estructurada	Entrevista no estructurada
<b>1.La entrevista:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretende explicar más que comprender</li> <li>- Busca minimizar los errores</li> <li>- Adopta el formato de estímulo/ respuesta, suponiendo que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad.</li> <li>- Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pero pasa por alto la dimensión emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretende comprender más que explicar.</li> <li>- Busca maximizar el significado.</li> <li>- Adopta el formato de estímulo/ respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.</li> <li>- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.</li> </ul>
<b>2.El entrevistador</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula una serie de preguntas con una serie de respuestas prefijadas entre las que elegir.</li> <li>- Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado y directo.</li> <li>- No da explicaciones largas del trabajo.</li> <li>- No altera el orden ni la formulación de las preguntas</li> <li>- No permite interrupciones ni intervención de otras personas en las respuestas.</li> <li>- No expresa su opinión personal a favor o en contra. Su papel es el de un rol neutro.</li> <li>- No interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas.</li> <li>- Nunca improvisa el contenido o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.</li> <li>- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.</li> <li>- Explica el objetivo y motivación del estudio.</li> <li>- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.</li> <li>- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.</li> <li>- Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.</li> <li>- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.</li> <li>- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las</li> </ul>

<p><b>forma de las preguntas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece una relación equilibrada que implica familiaridad al mismo tiempo que impersonalidad.</li> <li>- Adapta el estilo de “oyente interesado” pero no evalúa las respuestas oídas.</li> </ul>	<p>preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece una “relación equilibrada” entre familiaridad y profesionalidad.</li> <li>- Adopta el estilo de “oyente interesado” pero no evalúa las respuestas.</li> </ul>
<p><b>3.El entrevistado</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los entrevistados reciben el mismo paquete de preguntas</li> <li>- Las escuchan en el mismo orden y formato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.</li> <li>- El orden y formato puede diferir de uno a otro.</li> </ul>
<p><b>4.Las respuestas</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son cerradas al cuadro de categorías preestablecidas</li> <li>- Grabadas conforme al sistema de codificación previamente establecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.</li> <li>- Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.</li> </ul>

Cuadro 16.Diferencias entre entrevista estructurada y no estructurada: Fuente Ruiz (1996:169)

Ander-Egg (1995) por su lado establece dos tipos de entrevistas atendiendo a la forma y procedimiento con que se realiza. A diferencia del anterior autor, solamente distingue dos modalidades de entrevista: la estructurada y no estructurada, añadiendo subclasificaciones a esta última. Así entiende que la entrevista no estructurada puede adoptar tres modalidades, que son:

- **Entrevista focalizada:** Su preparación requiere gran experiencia. Sin estar sujeta a una estructura formalizada, el interrogatorio se focaliza en torno a lo preciso, para lo cual en entrevistador ha de ser hábil y agudo para buscar lo que quiere conocer. Merton, Fiske y Kendal

(1965), citado en Ander-Egg,(1995,p.228) idearios de la misma, establecieron un determinado proceso para ser llevada a cabo:

- Se parte que los entrevistados se encuentran en una situación particular determinada y común a todos ellos.
- El investigador analiza la situación o contenido formulando algunas hipótesis que están relacionadas con las consecuencias y efectos de dicha situación.
- Con base a esas hipótesis se establece un itinerario de la entrevista que determina las principales áreas de la encuesta y que serán profundizadas a través de la entrevista.
- Finalmente se realiza la entrevista propiamente dicha: a los analizados se les explica la hipótesis objeto de análisis y se focaliza la entrevista en la experiencia subjetiva.

Esta sub-modalidad de entrevista no estructurada, seguirá señalando Ander-Egg (1995), se considera una técnica muy buena para, entre otras situaciones, abordar problemáticas de tipo educativo. También para explorar determinadas problemáticas no del todo conocidas por el investigador, que posteriormente serán objeto de estudios más profundos.

- **Entrevista clínica:** Es una modalidad parecida a la focalizada pero diferente en cuanto a la orientación-enfoque; no se trata de analizar las experiencias de los entrevistados, sino sus motivaciones y sentimientos.
- **Entrevista no dirigida:** El entrevistado goza de plena libertad para expresarse. Se ha de crear para ello una atmósfera óptima en la que fluyan sus pareceres y lo que estime oportuno decir sin condicionantes.

Se indica que decidir sobre una entrevista estructura o no estructurada depende del objetivo y carácter de lo investigado. Las no estructuradas son apropiadas para estudiar cuadros de referencia de personas, o la profundidad de sus sentimientos. Sus ventajas son que no son sensibles a las diferencias

de lenguaje entre investigador-entrevistador y entrevistado, además de poder realizarse una investigación sin la necesidad de poseer conocimiento de antemano del nivel de información que posee el entrevistado.

En lo que respecta al modo de formular las preguntas señalamos de manera resumida las ideas que a modo de recomendaciones nos proporciona al autor referenciado, siendo estas las que siguen:

- Se ha de usar el cuestionario de manera informal: El entrevistador no ha de dar la idea de que es un examen o interrogatorio. Por ello se debe impedir dar impresión de sorpresa, desaprobación o aprobación tanto al formular las preguntas como al recibir las respuestas.
- Las preguntas han de ser formuladas con la exactitud en las que están en el cuestionario: No se deben introducir cambios en la enunciación de las preguntas con el fin de no variar las significaciones. Este punto sin embargo no es válido para las entrevistas no estructuradas.
- Las preguntas deben ser formulas en el orden en que se encuentran en el formulario: El orden de las preguntas tiene también decisiva influencia a la hora de ser respondidas.
- Dar tiempo a la persona para pensar sus respuestas: El entrevistador ha de adaptarse al ritmo del entrevistado para que piense lo que va a decir y los matices que crea oportunos.
- No considerar respondida una pregunta con la respuesta derivada de otra pregunta: Pese a que el entrevistado puede ofrecernos la respuesta a una pregunta posterior, se ha de formular la pregunta establecida.
- Conviene el uso de frases de transición: Al cambiar de temática en una entrevista es positivo el usar expresiones llamadas de “transición” o “descanso” que auxilian al ubicar psicológicamente al entrevistado. Estas son por ejemplo “veamos ahora”, “muy bien”, etc.
- Se ha de dejar constancia escrita de los cambios que se introducen de manera eventual en el cuestionario: Aunque no deben ser introducidos, si por los motivos especiales que fueren se hiciera necesario es propio

dejar registrados dichos cambios en el informe escrito posterior. Todo ello con el objetivo de la comparabilidad de las respuestas que están basadas en la identidad de las preguntas.

- Se han de hacer breves comentarios que ayuden al mantenimiento de la comunicación: Es necesario hacer ver al entrevistado que su discurso interesa, pero no con expresiones de aprobación o desaprobación, sino de validez de lo que dice o expresa.

Apuntamos como conclusión de esta técnica las posibles ventajas que con ella se puede obtener para una investigación. La literatura señala dos principales razones del éxito de la entrevista:

- ❖ Es una técnica eficaz para la obtención de datos relevantes con la que averiguar hechos, fenomenología o situaciones sociales.
- ❖ La información que se obtiene es factible de cuantificación y tratamiento estadístico para una más sólida elaboración de los datos cosechados.

Guión de la entrevista:

Dado que nos hemos decantado por un tipo de entrevista semi-estructurada presentamos seguidamente el guión de la misma.

### **INSTRUCCIONES:**

- Explicación del objetivo motivo de la entrevista y el aporte de la misma a la presente investigación
- Subrayar la necesidad de responder con sinceridad a las preguntas, teniendo presente la inviolabilidad del anonimato en las respuestas las cuales atienden a fines únicamente de investigación educativa.

### **A. DATOS DESCRIPTIVOS.**

1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en que disciplina?
2. ¿Cuántos años de experiencia docente?

## **B. FORMACIÓN CURRICULAR**

3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?
4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica? En caso afirmativo, ¿qué grado cree que ha adquirido?
5. Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología? De ser así, ¿de qué tipo?)
6. ¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?
7. ¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia? En caso contrario, ¿qué aspectos podrían ser mejorables?

## **C. EJERCICIO DOCENTE**

8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?
9. ¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología? En caso afirmativo, ¿cuáles, de que tipo, con qué frecuencia?
10. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?
11. ¿Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?

12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?
13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia? ¿Y de la Antropología? En caso contrario, ¿qué aspectos deberían cambiar?
14. ¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia? En caso afirmativo, ¿cómo?, ¿qué haría falta?
15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?

#### **5.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

##### **5.4.1 TÉCNICAS CUANTITATIVAS: EL CUESTIONARIO.**

El diseño del cuestionario respondía a la necesidad de recopilación de amplio número de datos de una manera rápida y eficaz como medio de obtener aproximaciones con las que tener una perspectiva general de nuestro objeto de estudio

El universo poblacional con el que extraer la muestra del profesorado en el curso 2011-2012 en Historia en el Bachillerato de la ciudad de Granada nos fue proporcionado durante la 2ª quincena del mes de Mayo de 2012 mediante consulta en su mayoría telefónica bien con la secretaria y jefatura de estudios, y en menor medida presencialmente, de todos y cada uno de los centros docentes de la capital donde se imparte esta etapa educativa y esta disciplina. Una vez el cuestionario fue pasado al comité de expertos fuimos a cada uno de los centros a entrevistarnos bien con los jefes del departamento de Historia, bien con profesores directamente para informarles sobre nuestra investigación, solicitándoles su participación en ella a través del cuestionario. Este presentaba en su redacción, como podrá observarse en el anexo I, a quienes van dirigidos de manera anónima, así como su propósito y objetivo de la

investigación. Se hizo seguimiento de los mismos. Durante los meses finales de 2013 y comienzos del 2014

#### 5.4.2 TÉCNICAS CUALITATIVAS: LA ENTREVISTA

Las entrevistas llevadas a término en esta investigación siguieron las directrices marcadas que se recogen en la mayor parte de la literatura referente a este instrumento indagatorio, con el fin de mejorar la calidad de la misma creando para ello en lo posible un clima favorable, cordial y cómodo tanto para el investigador como para el entrevistado. Se procuró por tanto, y ante todo mostrarse educado, cuidando al máximo los aspectos formales.

Se diseñó para ello un tipo de entrevista ajustada a los fines marcados en esta investigación.

Fueron un total de seis entrevistas realizadas procurando la heterogeneidad del profesorado.

Como criterios para la selección de entrevistados se procuró, entre otras, por la relevancia de sus posibles aportes informativos. La búsqueda de informantes con distintas experiencias, algunos más o menos dilatadas en docencia de la Historia, así como su predisposición a ser participes de esta experiencia fueron las notas que nos impulsaron a focalizar la atención sobre ellos como posibles consultados.

Detallamos a continuación en la siguiente tabla caracteres y aspectos de la entrevista y de los entrevistados.

Formación académica y ámbito profesional	Fecha de la entrevista	Centro docente y naturaleza jurídica	Años de Experiencia profesional
Doctora en Historia	14-11-2014	Colegio La Inmaculada (Maristas)	10

Licenciado en Geografía e Historia	26-1-2015	Juan XXX (Zaidin) Concertado	14
Licenciado en Sociología	10-02-2015	IES La Madraza	8
Licenciada en Historia	9-3-2015	IES Zaidín-Vergeles Público	6
Licenciado en Geografía	17-3-2015	IES Severo Ochoa	25
Licenciada en Geografía e Historia	29-4-2015	Dulce Nombre de María (Escolapios) Privado-Concertado	25

Tabla 4: Caracteres y aspectos de la entrevista y entrevistados.

La tipología de entrevista seleccionada fue de entrevista semi-estructurada con respuesta abierta con la que facilitar la elasticidad de la comunicación y la relajación del entrevistado, siendo conducida y basculando sutilmente la misma hacia los objetivos perseguidos en este estudio.

Las informaciones ofrecidas en las entrevistas fueron recogidas en grabación, con la autorización de los participantes en la misma. De forma paralela fueron también recogidas en notas aspectos del lenguaje no verbal, que pudieran ser de interés por su relevancia para la transcripción de esta, la cual queda transcrita y mostrada en el Anexo IV

## **5.5 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.**

Para el análisis y tratamiento estadístico de las encuestas se utilizó el programa SPSS v 20.0 software (SPSS Inc., Chicago, IL). La descripción estadística de las variables se llevó a cabo de la siguiente forma:

- En el caso de variables cuantitativas se resumió la información mediante la media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo.
- En el caso de variables de tipo cualitativo, se resumió la información mediante tablas de frecuencias y gráficos de barras.

Para el análisis cualitativo a partir de los datos proporcionados por las entrevistas no se ha llevado a cabo con ningún programa informático, sino que se procedió a realizar una categorización manual dentro de un armazón compuesto, parcelado en órdenes de mayor rango o metacategorías que sirven de contenedor de las distintas categorías.

## **5.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

No podíamos obviar en el presente trabajo el aspecto al que se enfrenta y condiciona cualquier tipo de análisis en investigación, y que convierte a dicho estudio no en un campo abierto al infinito sino acotado por determinados límites de diversa naturaleza. Unos mejor perfilados que otros, otros más difusos y no claramente visibles. De ahí que con los más borrosos se haga preciso explicitar el lugar metafórico donde los mismos podrían quedar situados y a partir de los cuales podría considerarse una violación del espacio ajeno a la investigación, si es que a ellos se acerca, se pone pie y/o son traspasados.

Conocer tales fronteras podríamos considerarlo como el primer paso para el buen proceder indiscutiblemente necesario con el que emprender, llevar a cabo y a óptimo término una investigación. El segundo paso se sitúa en el grado de pureza de los códigos y valores personales que cada investigador tenga para sí, para los demás y, como no, para que la fiabilidad y rigor de

su investigación no quede manchada ni ensuciada de vicios, negligencias y traición.

Señalamos a continuación los apuntes que hemos recogido de algunos autores que nos hablan de esos límites en las investigaciones.

Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) la realidad educativa en investigación se presenta compleja, mudable y diversa. En su estudio, al investigador se le presentan límites e inconvenientes, algunos de los cuales son de difícil remedio. Entre tales límites nos señalan los siguientes:

1. Límites al orden ambiental.

Estos límites se refieren a los contextos ambientales, es decir, tanto a las condiciones del ambiente como a las características de los sujetos, etc., que pueden influir en los resultados de lo investigado. Por condiciones del ambiente se entiende el clima social, es decir, ambiente social o las muy diversas circunstancias que interactúan en la toma de decisiones de los individuos. En la investigación educativa, de manera general, y particularmente en la investigación empírico-analítica, existen numerosas variables que intervienen y cambian de unos contextos a otros, como son la edad, sexo, nivel sociocultural, etc, lo que deviene y hace que los resultados sean aplicables solo al contexto investigado, siendo difícil su generalización a otras situaciones. Por ello, esos condicionantes ambientales en educación muestran influencia en el proceso de generalización, colocando límites al alcance de los resultados obtenidos, de ahí que si se intenta acomodar los datos a contextos parecidos se deba de actuar con prudencia.

2. Límites de orden técnico.

Medir en investigación presenta dificultades observacionales y de cuantificación por la naturaleza de la fenomenología educativa de un grado más complicado que los naturales. La parcela interior de los individuos es de difícil medida y observación, dado que no es avistada de forma directa y es necesario entrar en ese mundo a través de la puerta de sus manifestaciones.

La instrumentación y técnicas de recogida de información, tales como test, cuestionarios, etc., no llegan al grado de precisión y exactitud de los instrumentos que son usados en otros campos científicos, lo que da lugar a que sea más complicada la aprehensión del conocimiento de la realidad educativa. Conforme se vaya consiguiendo herramientas más potentes y de mayor precisión para el estudio y análisis de esos fenómenos internos del individuo, es decir, utillaje más válido y fiable, tales limitaciones de orden técnico quedarán más reducidas. Comprendido este tipo de límite, se ha procurado configurar en este estudio unos instrumentos para el acopio informativo lo más ajustado posible a los objetivos procurados en la investigación.

### 3. Límites del orden moral.

Las condiciones morales son también un límite a la investigación con individuos. Se considera que para que una investigación sea moralmente legal, se ha de respetar los derechos del sujeto recogidos y dictados por asociaciones profesionales. No se justifica el hecho, por ejemplo, como dicen algunos autores, de tratar a alumnos como si fueran “objetos de investigación”, en vez de “sujetos de educación”. En este sentido, en la presente investigación hemos procurado ante todo conducirnos por estos dictámenes, siendo conscientes de esos límites en el orden moral, procediendo de la forma más honorable y recta posible con los que no solo no traspasar, sino no acercarnos a dichas lindes fronterizas de unos cotos que sin duda han de ser respetados.

### 4. Límites derivados del objeto.

La cuestión planteada con estos límites es que se cuestiona si la investigación en educación ha de abarcar sólo la realidad que puede ser observada y cuantificada o si ha de alcanzar también la que no se observa, como son los significados, intencionalidades etc. Surge así un dilema que plantea si elegir entre el rigor del neopositivismo o por la

subjetividad que se supone imprecisa de adentrarse en ese mundo interior de los individuos.

Pese a todo ello la investigación es viable y además necesaria para el avance y consecución de nuevos niveles del saber. Los autores nos comentarán también que intentan advertirnos sobre los problemas que determinan la investigación. Por ello es necesario un mayor grado de esfuerzo y pesquisas, e igualmente de capacidad de observación, reflexión y análisis.

Señaladas estas limitaciones, también nos hacemos eco de las consideraciones deontológicas o de esos límites del orden moral al que se ha aludido y de los que vamos a ofrecer una mayor extensión puesto que su naturaleza no es técnica sino humana. El investigador ha de tener presente y atender a que se debe a unas normas éticas en su quehacer científico.

Siguiendo con los autores mencionados, los cuales también nos hablan de esa deontología en investigación educativa, se advierte que el científico en educación no goza de privilegio alguno respecto a los demás sujetos en relación con la ética común, de ahí que deba estar atento a no olvidar esos principios que guían su proceder como profesional. Es conveniente pues que se marquen exigencias éticas por las cuales ha de conducirse la investigación. Entre tales obligaciones se apuntan las siguientes:

- a) Ningún sujeto tiene el derecho a penetrar en la vida ajena para investigar sin el consentimiento, aceptación juiciosa y libre de la persona investigada.
- b) El investigador solo ha de usar la información recogida para la finalidad prevista y conocida por los participantes en la investigación.
- c) El investigar con personas supone tener presente que las mismas gozan de unos derechos que tienen que ser respetados por encima de cualquier otra consideración.

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996) también recogen en su obra cuestiones referentes y equivalentes a estos aspectos, tanto en el orden

técnico como en el humano, que muestran por su afinidad y paralelismo con otras producciones el consenso generalizado, sobre el asunto de los límites en investigación, que presuponemos en el pensamiento de todas las plumas que abordan dicha temática.

Ejemplo de esa línea común de pensamiento es la idea que estos autores señalan en cuanto que en la investigación educativa el científico no se limita a poner en práctica una cadena de métodos o técnicas, sino que en esta tarea se toma criterio sobre la manera de investigar. Es aquí donde las consideraciones éticas están presentes cuando se ha de decidir cuáles deben ser los comportamientos adecuados. Se acepta como criterio de conducta básico del investigador el contar con la venia de los individuos investigados, igualmente proteger el anonimato de estos, así como la confidencialidad de los datos.

Cuestiones que también están englobadas en la ética del investigador y que requieren nuestro compromiso para la calidad de la investigación, son las que se contemplan no en el orden de la conducta hacia los participantes de la indagación sino con el desarrollo correcto del proceso de investigación en cuanto a la correcta y formal recogida de datos, aplicación de los procedimientos analíticos sin forzar los resultados a tomar la dirección que convenga o respecto a la selección de contenidos que son discriminados y obviados por evidenciar posturas no acordes o negativas en relación a nuestra postulados.

Remitimos también al lector a las, entre otras, organizaciones como la *American Psychological Association* (A.P.A) o la *American Anthropological Association* (A.A.A) que recogen en redacción una serie de orientaciones y normas éticas para la investigación con personas con el fin de sensibilizar a la comunidad sobre estas cuestiones éticas.

Expresamos finalmente en este apartado que hemos procurado desde el comienzo de esta investigación guiarnos y seguir la luz de estos visos nomológicos de cualquier orden con los que procurar y velar no solo por nuestra integridad como investigadores, sino por supuesto por la honestidad hacia los demás y sin duda hacia la construcción de este trabajo de

investigación que aquí brindamos. Testificamos pues que en ningún momento hemos justificado, por alcanzar el conocimiento como fin, que los medios empleados para ese alcance atropellen nuestros asentados valores éticos y morales.

## **6. APORTACIONES AL CAMPO CIENTÍFICO.**

Retomando las ideas de utilidad del saber, de las que hablamos en los primeros apartados de este trabajo, señalando que cualquier conocimiento por surrealista o extraño que parezca es ventajoso, y aludiendo de nuevo al ilustrado Inmanuelle Kant respecto que el conocimiento ha de ser práctico, creemos que para bien o para mal, y anhelando más lo primero que lo segundo, la presente investigación puede ofrecer diversos aportes al campo científico.

Podríamos señalar que puede contribuir en primera instancia a la reflexión sobre el estado de la cuestión en la docencia de la Historia. La misma pudiera servir de invitación con la que generar criterios orientados a mejorar los aspectos que se deliberen necesarios en esa instrucción de la Historia valorando la posible idoneidad de la inclusión de la Antropología Social en su didáctica. Se estimula así, si es que hacia ello deviene, a abrir y ser partícipes de un espacio de debate en el que se trabajen líneas de análisis que encuentren en sus lecturas tanto su réplica como su convergencia, con el fin de buscar las posibles y mejores experiencias educativas y de las que la presente investigación, como modesto ejemplo, solo ofrece una muestra.

Finalizado este apartado de contribuciones al espacio científico damos paso con el próximo capítulo a la analítica de los datos y al momento, considerado por la mayoría de la literatura, como más creador en una investigación, esto es el análisis y la interpretación de los resultados, aspecto este cuyo alcance resulta centralmente primordial en y para cualquier estudio.

## **CAPÍTULO V.**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

# CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

## 1. INTRODUCCIÓN:

---

Presentamos en este capítulo la tarea capital de nuestra investigación, puesto que de ella se derivarán las conclusiones, así como las posibles y futuras líneas de investigación que la misma pueda ofrecer, y a las que nos acercamos en el capítulo posterior y final.

Abordamos pues en esta sección capitular por un lado el tratamiento estadístico-matemático de todo el cuerpo de datos clasificados y tabulados, pero, como indica Ander-Egg (1995), el análisis no puede quedar limitado a una operación de contabilidad de medias, índices etc., sino que es preciso “hacerlos hablar”, es decir hallarles significado. Es aquí donde gravita la esencia del análisis e interpretación de esos datos.

Igualmente se aborda de modo seguido por otro el tratamiento de los datos de naturaleza cualitativa.

Parcelamos a continuación el análisis de los resultados obtenidos en los campos cuantitativo y cualitativo por la propia diferencia de sus naturalezas.

## 2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.

### 2.1 Cuestionario

La analítica cuantitativa queda parcelada en tres principales ámbitos categóricos. Así en primer lugar exponemos los datos de naturaleza descriptiva, seguidos por este orden de la formación curricular y ejercicio docente. En esta primera fase se procede en función de los objetivos señalados de esta investigación a llevar a término una analítica de los resultados descriptivos más notables a través de porcentajes y frecuencias de mayor significado que quedan representados mediante tablas y gráficos a las que se suman sus relativos estadísticos, esto es media, desviación típica etc

### Frecuencias

#### AMBITO: DATOS DESCRIPTIVOS

#### TIPO CENTRO

El 61,5% de los centros que forman parte de la muestra son de naturaleza pública, frente al 38,5% que lo son de naturaleza concertada/privada. Se desprende pues que existe sustancialmente una mayoría de centros públicos en la ciudad de Granada.

#### Estadísticos

#### TIPO CENTRO

N	Válidos	78
	Perdidos	0

#### TIPO CENTRO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	48	61,5	61,5	61,5
	CONCERTADO/ PRIVADO	30	38,5	38,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

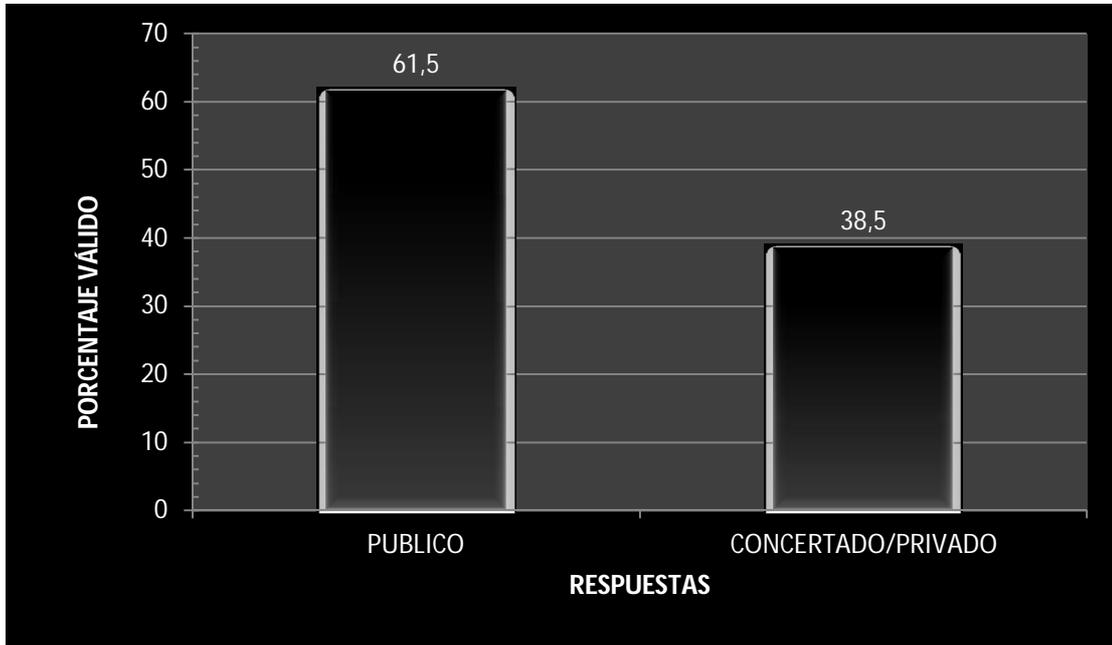


Gráfico 5. Tipo de centro

### ÍTEM 1. SEXO.

Existe un mayor número de profesorado mujer, con un 53,8% que de hombres, con un 46,2%

#### Estadísticos

#### SEXO

N	Válidos	78
	Perdidos	0

#### SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	36	46,2	46,2	46,2
	MUJER	42	53,8	53,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

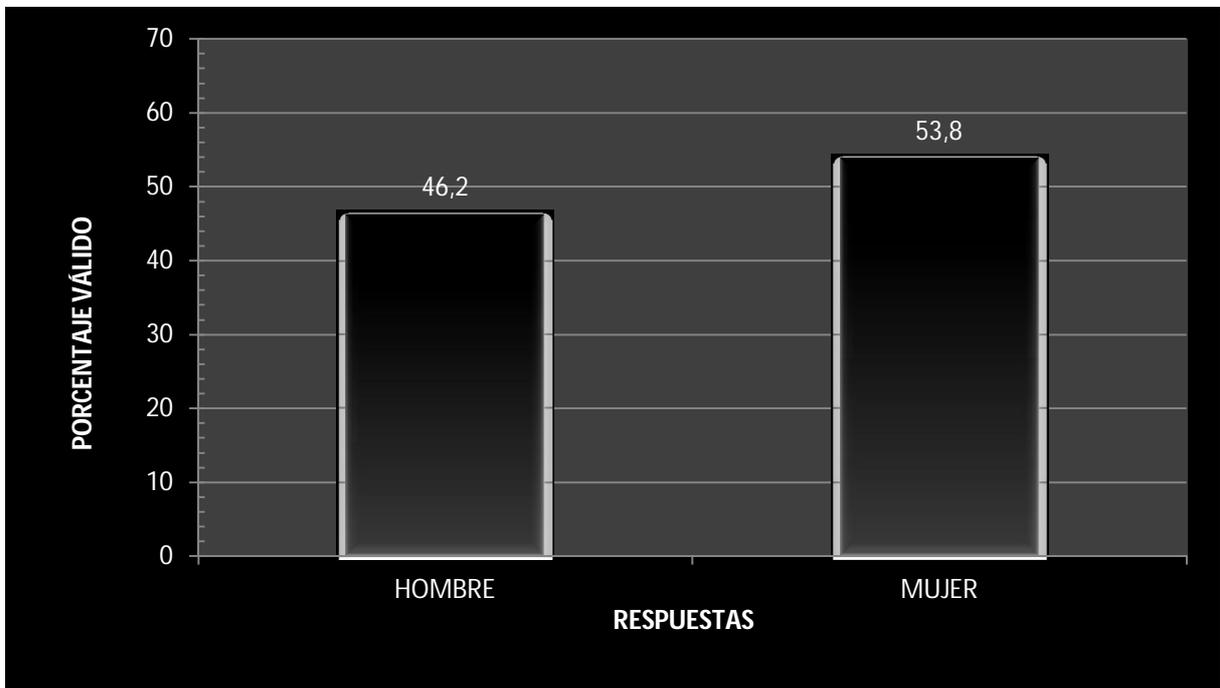


Gráfico 6. Sexo

## ÍTEM 2. EDAD.

La edad media del profesorado de Historia en el Bachillerato de la ciudad de Granada se sitúa en el 48,2 %

### Estadísticos.

#### EDAD

N	Validos	71
	Perdidos	7
Mean		48,2958
Median		50,0000
Std. Deviation		10,26700
Minimum		26,00
Maximum		64,00

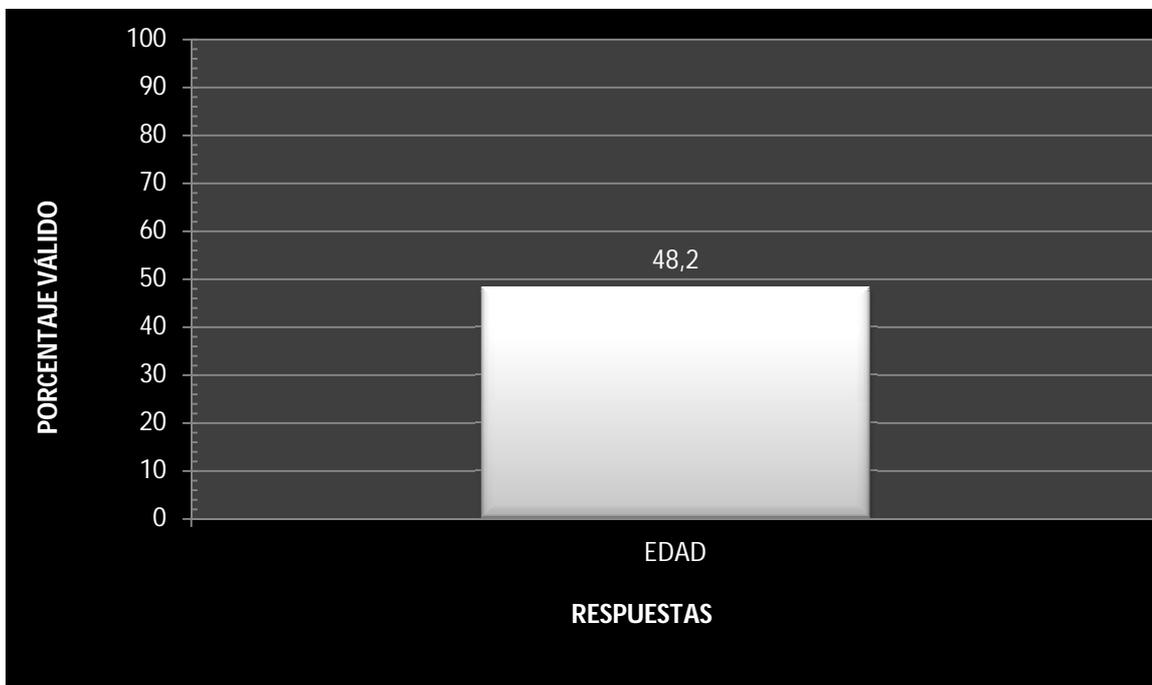


Gráfico 7. Edad

### ÍTEM 3. ESTADO CIVIL.

La mayoría del profesorado se encuentra en el estado civil de casado/a con un 61,%. Le sigue distanciada la soltería con un 26,9%, y la pareja de hecho también distanciada con un 5,1%. Finalmente con el menor porcentaje encontramos que el 3,8% está separado/a o divorciado/a.

#### Estadísticos

#### ESTADO CIVIL

N	Válidos	78
	Perdidos	0

## ESTADO CIVIL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASADO/A	50	64,1	64,1	64,1
	SOLTERO/A	21	26,9	26,9	91,0
	SEPARADO/ A o DOVORCIAD O/A	3	3,8	3,8	94,9
	PAREJA HECHO	4	5,1	5,1	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

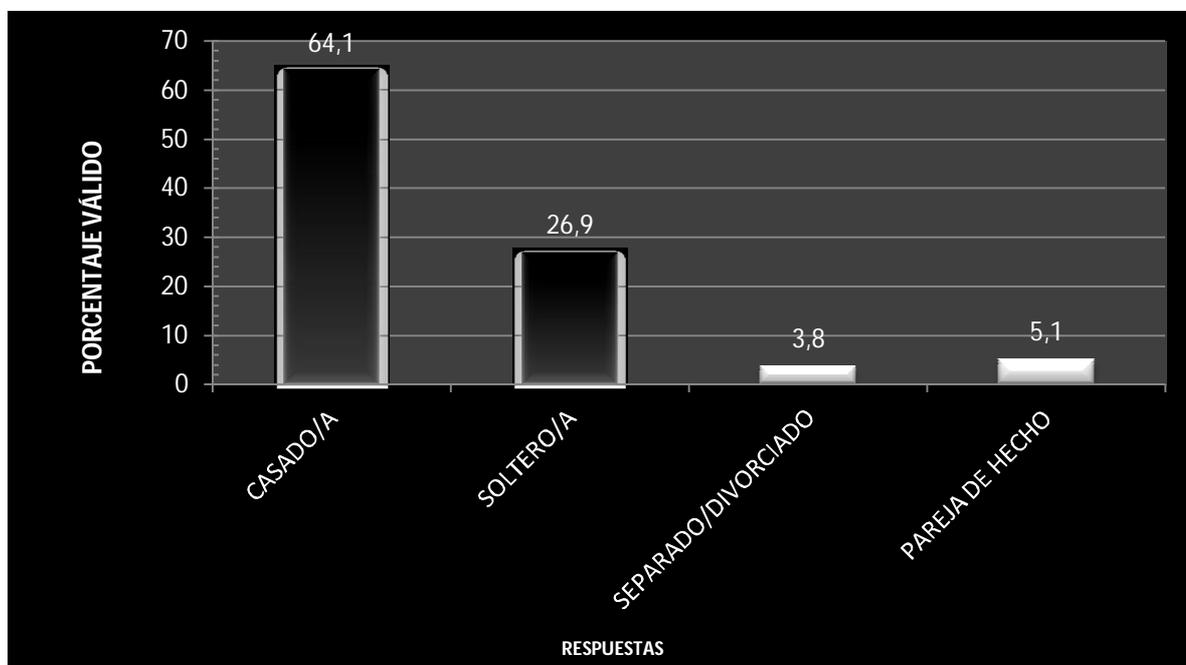


Gráfico 8. Estado Civil

## ÍTEM 4.NACIONALIDAD

El 100% es decir, la totalidad del profesorado es de nacionalidad española. No se encuentra por tanto ningún docente extranjero.

### Estadísticos

#### NACIONALIDAD

N	Válidos	78
	Perdidos	0

#### NACIONALIDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	78	100,0	100,0	100,0
ESPANOLA				

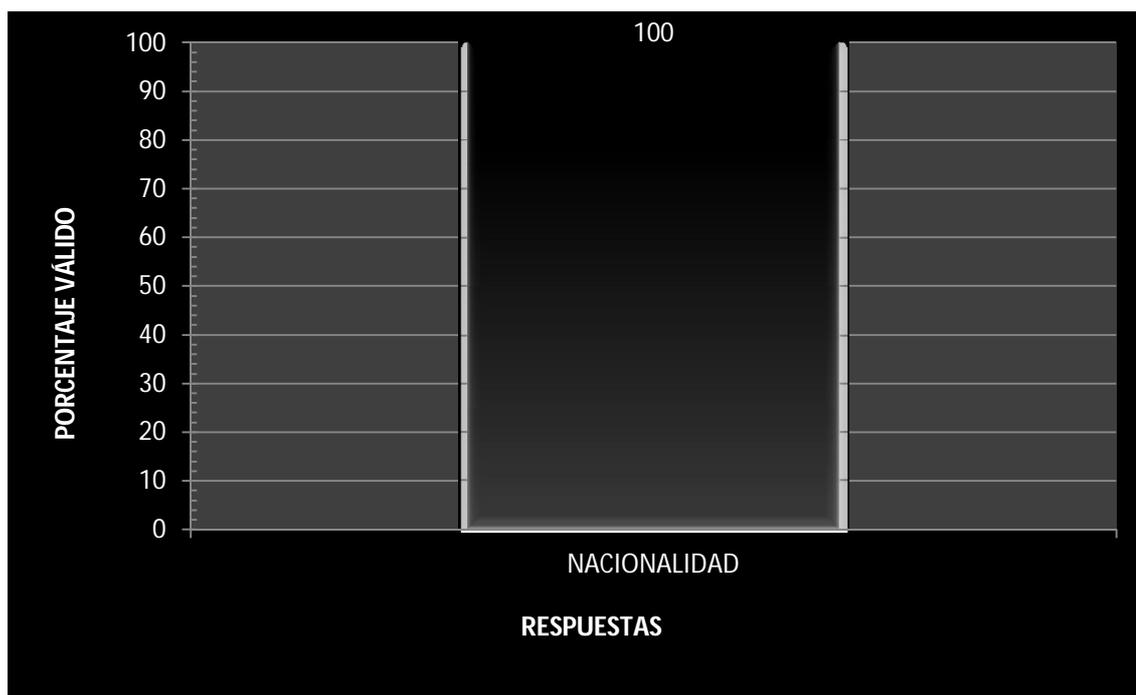


Gráfico 9. Nacionalidad

## ÍTEM 5. DOMICILIO HABITUAL.

Prácticamente la mayoría de los docentes tiene su residencia habitual en la ciudad de Granada, lo cual se desprende del 75,6% que arroja la muestra. Por otro lado un 20,5% señala residir en la provincia. La mayoría de estos últimos son residentes del área metropolitana de la capital granadina. Un 3,8 % tiene como residencia otro lugar extramuros de la provincia donde ejerce su labor docente.

### Estadísticos

#### DOMICILIO HABITUAL

N	Válidos	78
	Perdidos	0

#### DOMICILIO HABITUAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GRANADA CAPITAL	59	75,6	75,6	75,6
	GRANADA PROVINCIA	16	20,5	20,5	96,2
	OTRO	3	3,8	3,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

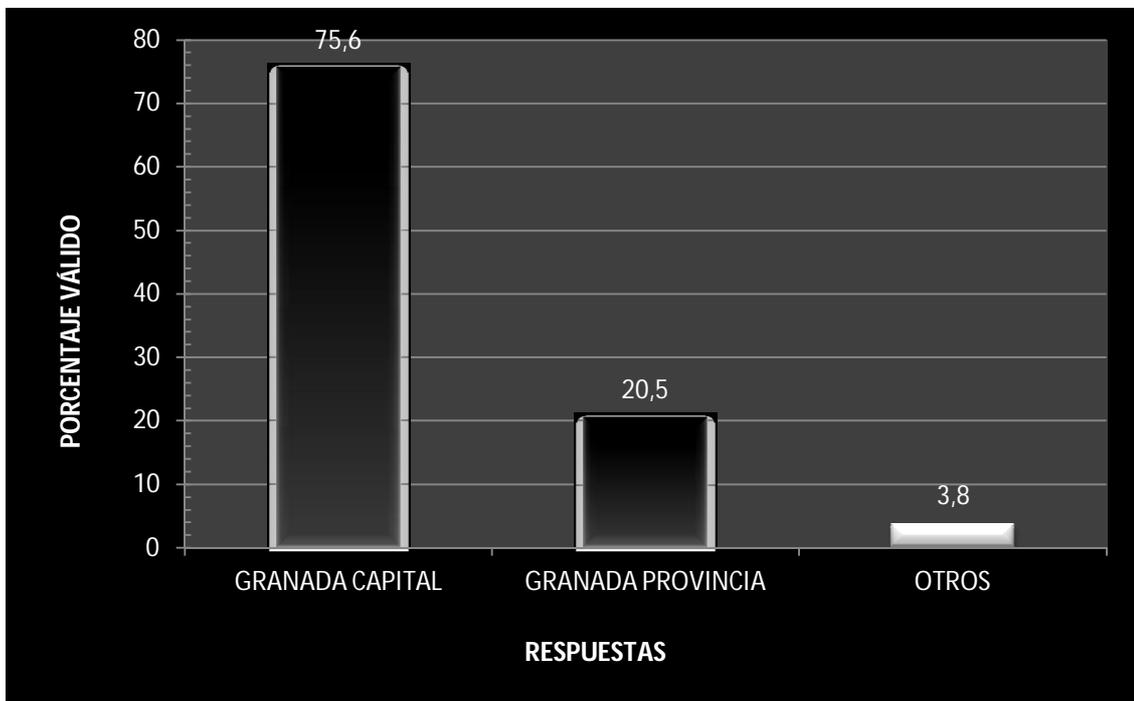


Gráfico 10. Domicilio habitual

### ÍTEM 6. CARÁTER DE SU SITUACIÓN LABORAL.

La mayor parte de los docentes tienen su plaza como definitiva, como así nos lo indica el 82,1% de los mismos. Coincide el porcentaje de profesorado que se encuentra en situación provisional y las de situaciones que hemos nominado como “otro”, ambas con un 9%. Podríamos entender como provisional el carácter de interinidad y con “otro” algunas formas puntuales de sustitución o prácticas.

#### Estadísticos

##### SITUACIÓN LABORAL

N	Válidos	78
	Perdidos	0

### SITUACIÓN LABORAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DEFINITIVO	64	82,1	82,1	82,1
	PROVISIONAL	7	9,0	9,0	91,0
	OTRA SITUACIÓN LABORAL	7	9,0	9,0	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

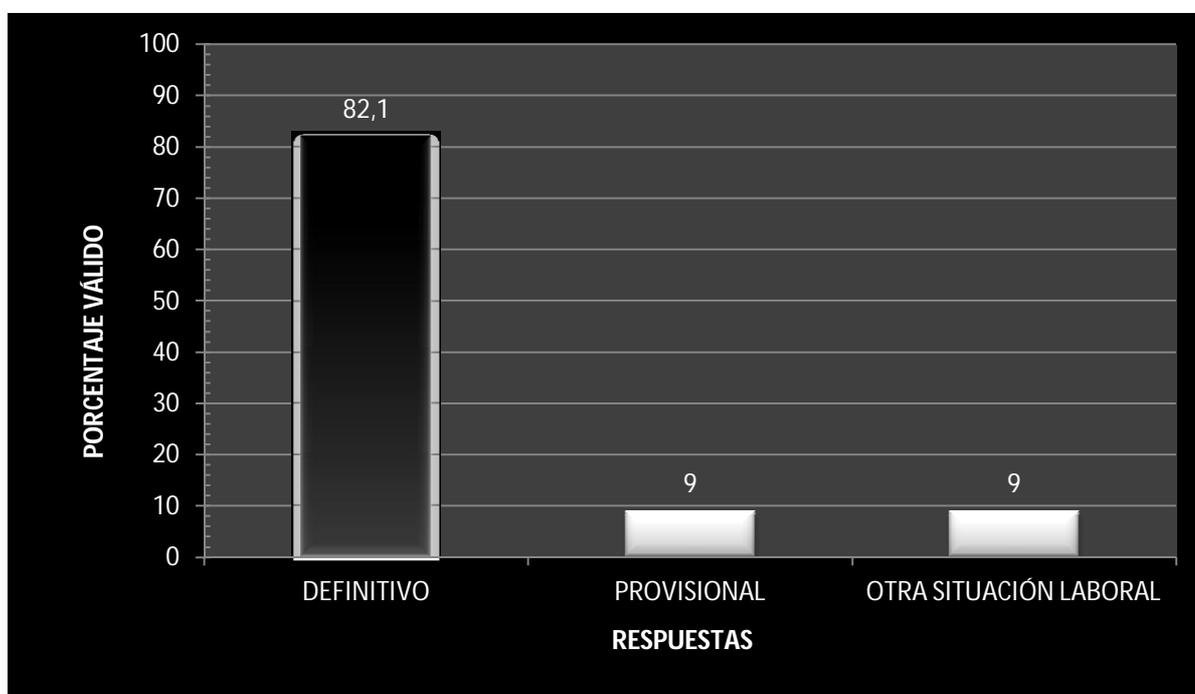


Gráfico 11. Situación laboral

## ÍTEM 7.TITULACIONES QUE POSEE.

Por lógica se entiende que todos los docentes han de ser licenciados universitarios, aunque la muestra arroje un 77,9% de ellos. Al establecer una escala académica de titulaciones poseídas comprendemos incluidos en licenciados la titulación de master, un 10,4% e igualmente aquellos que han alcanzado el top académico que es el título de doctor, en este caso un 11,7 % lo es.

### Estadísticos

#### TITULACIONES

N	Válidos	77
	Perdidos	1

#### TITULACIONES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	LICENCIADO	60	76,9	77,9	77,9
	MÁSTER	8	10,3	10,4	88,3
	DOCTOR	9	11,5	11,7	100,0
	Total	77	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		78	100,0		

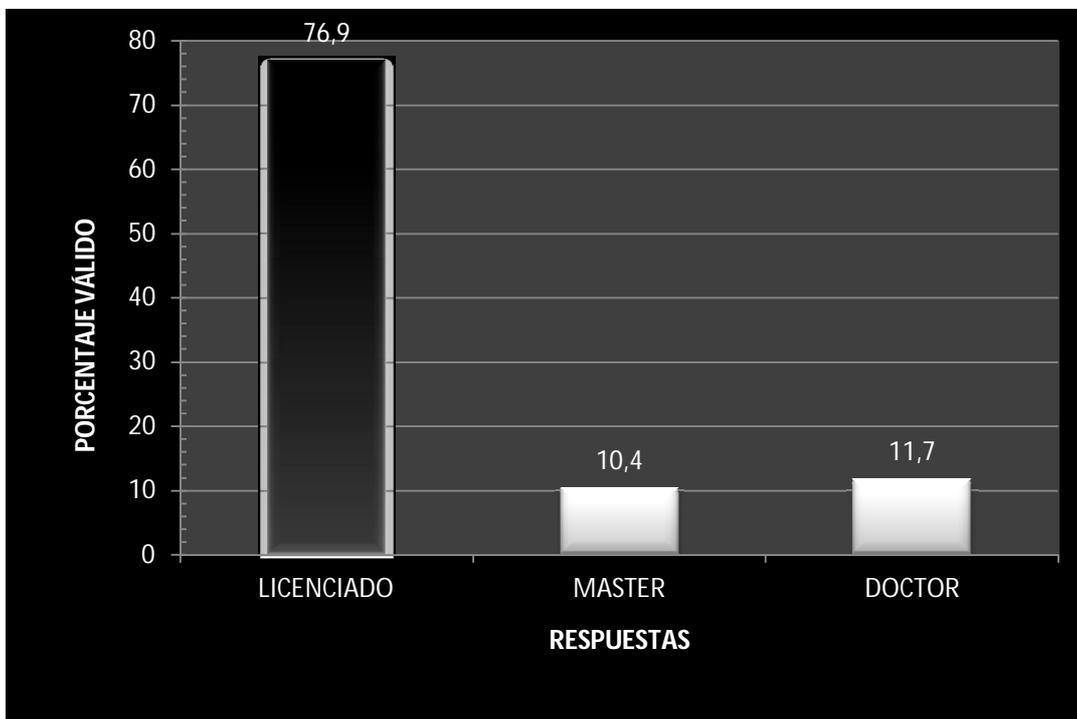


Gráfico 12. Titulaciones.

## ÍTEM 8. AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE

17,2 años de experiencia docente es lo que tiene el profesorado de nuestra capital.

### Estadísticos

#### AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE

N	Validos	70
	Perdidos	8
Mean		17,6000
Median		17,0000
Std. Deviation		11,60135
Minimum		1,00
Maximum		39,00



Grafico 13. Años de experiencia docente

## AMBITO: FORMACIÓN CURRICULAR

### ÍTEM 9. GRADO DE CONOCIMIENTO QUE OBTUVO TRAS CURSAR EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU LICENCIATURA EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA

Al señalar al plan de estudios de su licenciatura nos referimos a la licenciatura cursada, sea cual fuere y que podrá ser o no Historia. El grado de conocimiento obtenido está referido al espacio temporal una vez egresados. Como sabemos para ejercer como profesor de dicha disciplina no es imperativo haber cursado la misma. El 67,5% dice haber obtenido bastante conocimiento de la Historia. Mucho conocimiento nos los señala un 20,8%, poco un 10,4% y finalmente solo un 1,3 % indica que no ha adquirido ningún conocimiento al respecto de la Historia.

## Estadísticos

### GRADO CONOCIMIENTO HISTORIA

N	Validos	77
	Perdidos	1
Minimum		1,00
Maximum		4,00

### GRADO CONOCIMIENTO HISTORIA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NINGUNO	1	1,3	1,3	1,3
	POCO	8	10,3	10,4	11,7
	BASTANTE	52	66,7	67,5	79,2
	MUCHO	16	20,5	20,8	100,0
	Total	77	98,7	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		78	100,0		

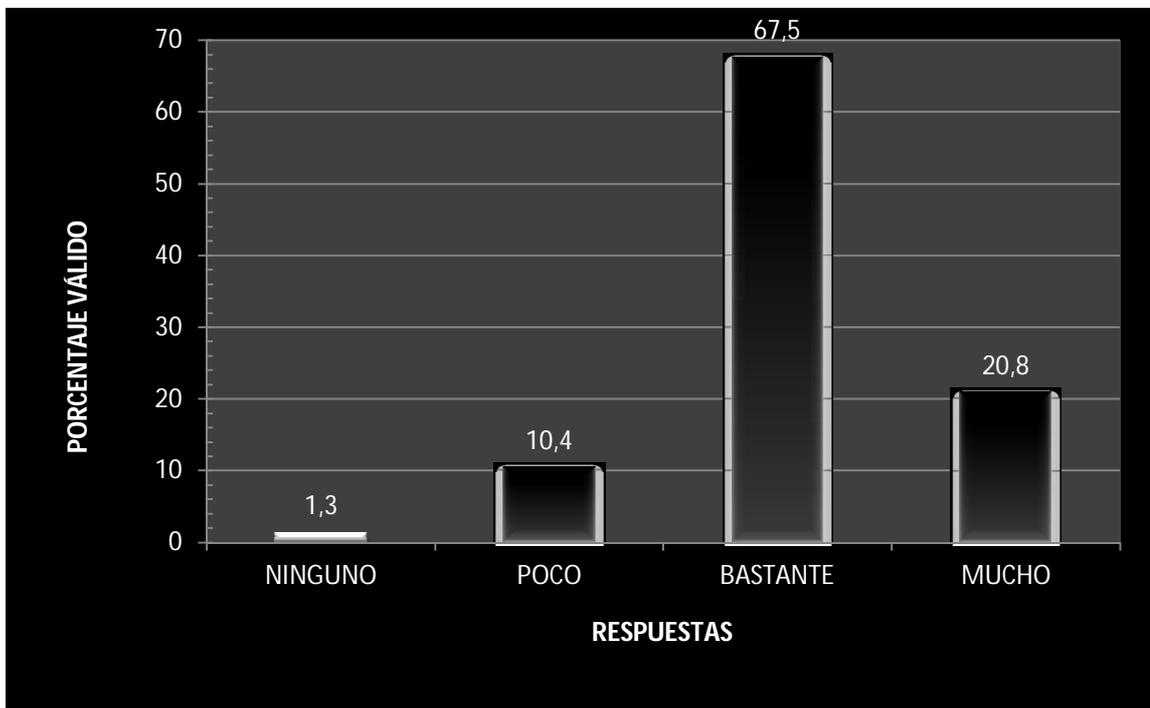


Gráfico 14. Grado de conocimiento que obtuvo tras cursar el plan de estudios de su licenciatura en la disciplina de Historia.

### ÍTEM 10. GRADO CONOCIMIENTO QUE OBTUVO TRAS CURSAR EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU LICENCIATURA EN CONOCIMIENTOS DE ANTROPOLOGÍA

Al igual que el ítem anterior, nos referimos a cualquiera de las licenciaturas cursadas y al tiempo posterior una vez finalizados esos estudios superiores. En este caso el conocimiento adquirido en Antropología una vez cursada la licenciatura que fuere para un 60,5 es poco. Un 23,7 señala bastante y un 14,5 indica ninguno. Mucho conocimiento es solo señalado por un 1,3%.

#### Estadístico

#### GRADO CONOCIMIENTO ANTROPOLOGÍA

N	Valid	76
	Missing	2
Minimum		1,00
Maximum		4,00

### GRADO CONOCIMIENTO ANTROPOLOGÍA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NINGUNO	11	14,1	14,5	14,5
	POCO	46	59,0	60,5	75,0
	BASTANTE	18	23,1	23,7	98,7
	MUCHO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	76	97,4	100,0	
Missing	System	2	2,6		
Total		78	100,0		

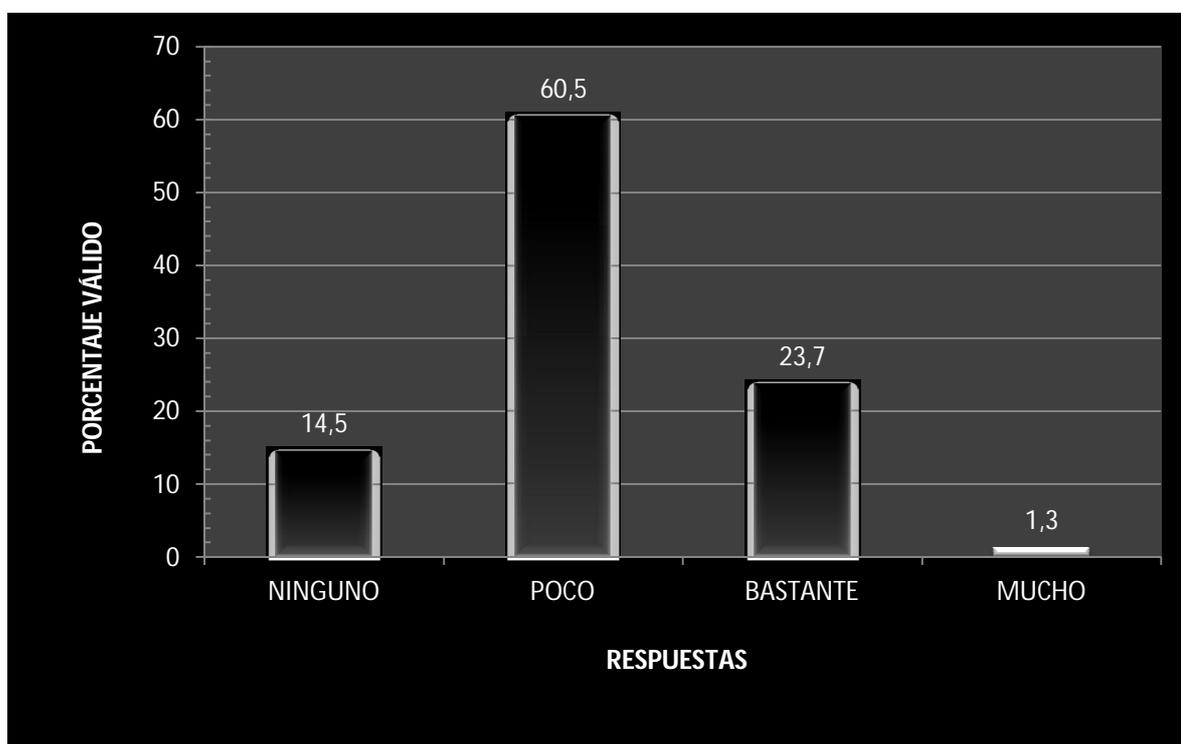


Gráfico 15. Grado de conocimiento que obtuvo tras cursar el plan de estudios de su licenciatura en conocimientos de Antropología.

**ÍTEM 11. TENIENDO EN CUENTA SÓLO LA FORMACIÓN RECIBIDA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU LICENCIATURA, GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA.**

Un 63,6% considera bastante como grado de conocimiento en Historia atendiendo a los estudios superiores cursados. Un 22,1% dice haber adquirido mucho , siendo un 14,3% los que señalan que han recibido poco conocimiento.

**Estadísticos**

SÓLO CON FORMACIÓN DEL PLAN ESTUDIOS, GRADO CONOCIMIENTO EN HISTORIA

N	Valid	77
	Missing	1
Minimum		2,00
Maximum		4,00

SÓLO CON FORMACIÓN DEL PLAN ESTUDIOS, GRADO CONOCIMIENTO EN HISTORIA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	POCO	11	14,1	14,3	14,3
	BASTANTE	49	62,8	63,6	77,9
	MUCHO	17	21,8	22,1	100,0
	Total	77	98,7	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		78	100,0		

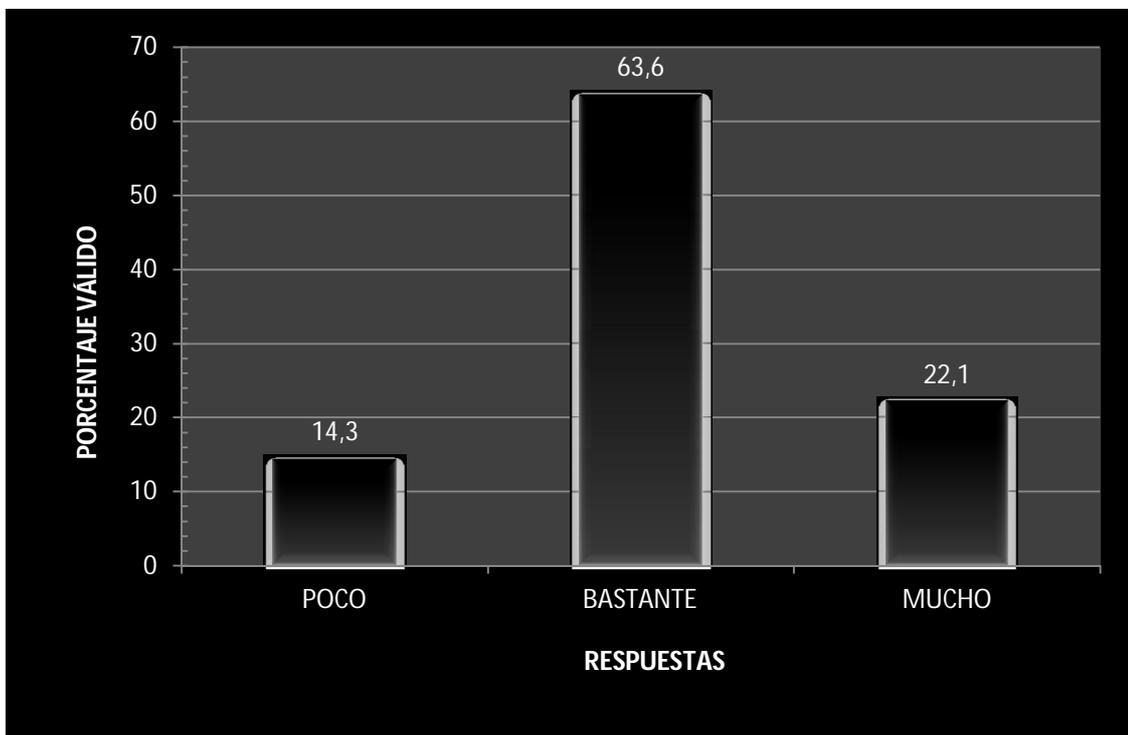


Gráfico 16. Teniendo en cuenta solo la formación recibida en el plan de estudios de su licenciatura, grado de conocimiento que tiene en la disciplina de Historia.

**ÍTEM 12. ATENDIENDO SOLO A LA FORMACIÓN RECIBIDA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU LICENCIATURA GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EN CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA.**

Los datos de este ítem nos muestran que un 69,3% tiene poco grado de conocimiento en Antropología según la formación recibida en la licenciatura en la que estén egresados. Un 14,7% se pronuncia señalando un conocimiento bastante, siendo un 13,3% los que consideran que es ninguno el conocimiento adquirido. Un 2,7% cree que tiene mucho.

**Estadístico**

SÓLO CON FORMACIÓN DEL PLAN ESTUDIOS, GRADO CONOCIMIENTO EN ANTROPOLOGÍA

N	Valid	75
	Missing	3
Minimum		1,00
Maximum		4,00

**SÓLO CON FORMACIÓN DEL PLAN ESTUDIOS, GRADO CONOCIMIENTO EN ANTROPOLOGÍA**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NINGUNO	10	12,8	13,3	13,3
	POCO	52	66,7	69,3	82,7
	BASTANTE	11	14,1	14,7	97,3
	MUCHO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	96,2	100,0	
Missing	System	3	3,8		
Total		78	100,0		

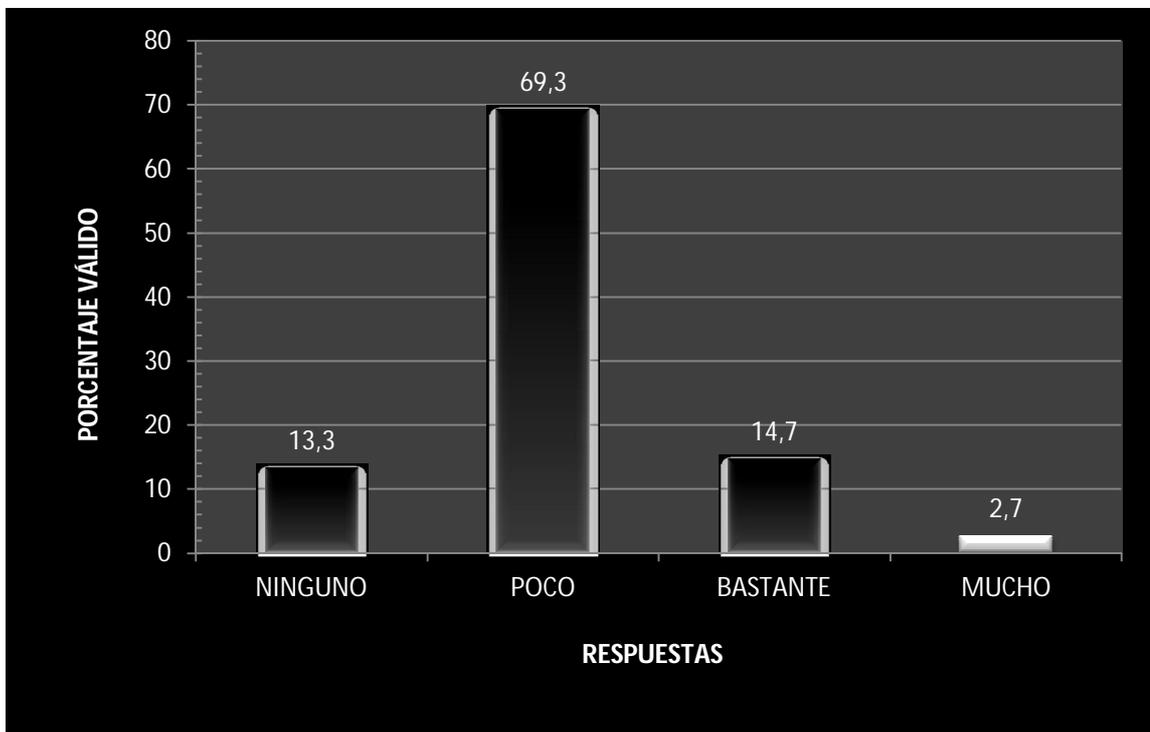


Gráfico 17. Atendiendo solo a la formación recibida en el plan de estudios de su licenciatura, grado de conocimiento que tiene en contenidos de Antropología

### ÍTEM 13. GRADO SATISFACCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU CARRERA UNIVERSITARIA EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA

Un 62,3% se considera bastante satisfecho de su plan de estudios cursado respecto de la Historia. Mucha satisfacción la tiene el 19,5% de la muestra poblacional, siendo un 16,9% los que consideran que su satisfacción es poca. Solo un 1,3% señala que su satisfacción al respecto es ninguna.

#### Estadístico

#### GRADO SATISFACCIÓN HISTORIA

N	Valid	77
	Missing	1
Minimum		1,00
Maximum		4,00

#### GRADO SATISFACCIÓN HISTORIA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NINGUNO	1	1,3	1,3	1,3
	POCO	13	16,7	16,9	18,2
	BASTANTE	48	61,5	62,3	80,5
	MUCHO	15	19,2	19,5	100,0
	Total	77	98,7	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		78	100,0		

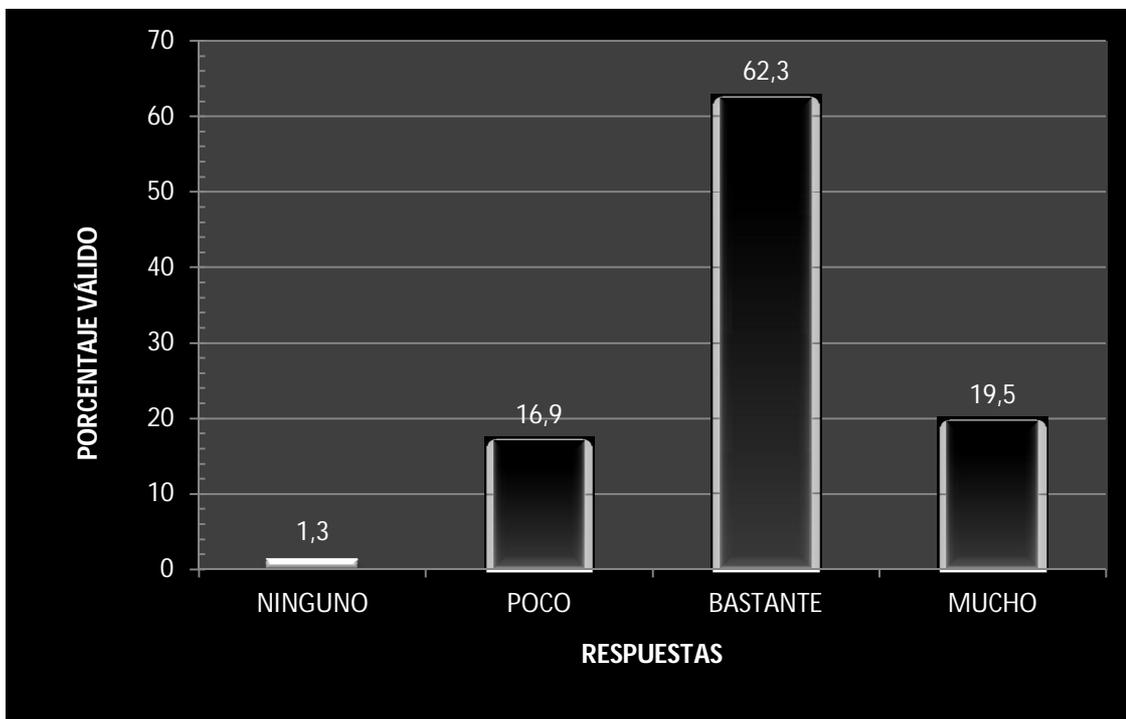


Gráfico 18. Grado de satisfacción del plan de estudios de su carrera universitaria en la disciplina de Historia.

#### ÍTEM 14. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU CARRERA UNIVERSITARIA EN CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA.

El 56% tiene poco grado de satisfacción sobre contenidos de Antropología en la disciplina en la que están licenciados. El 25,3% por su parte señala ninguna satisfacción. Un 16% se muestra bastante satisfecho y un 2,7% considera mucha la complacencia obtenida.

Observamos en suma un 81,3% tiene poca o ninguna satisfacción.

#### Estadístico

#### GRADO SATISFACCIÓN ANTROPOLOGÍA

N	Valid	75
	Missing	3
Minimum		1,00
Maximum		4,00

### GRADO SATISFACCIÓN ANTROPOLOGÍA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NINGUNO	19	24,4	25,3	25,3
	POCO	42	53,8	56,0	81,3
	BASTANTE	12	15,4	16,0	97,3
	MUCHO	2	2,6	2,7	100,0
	Total	75	96,2	100,0	
Missing	System	3	3,8		
Total		78	100,0		

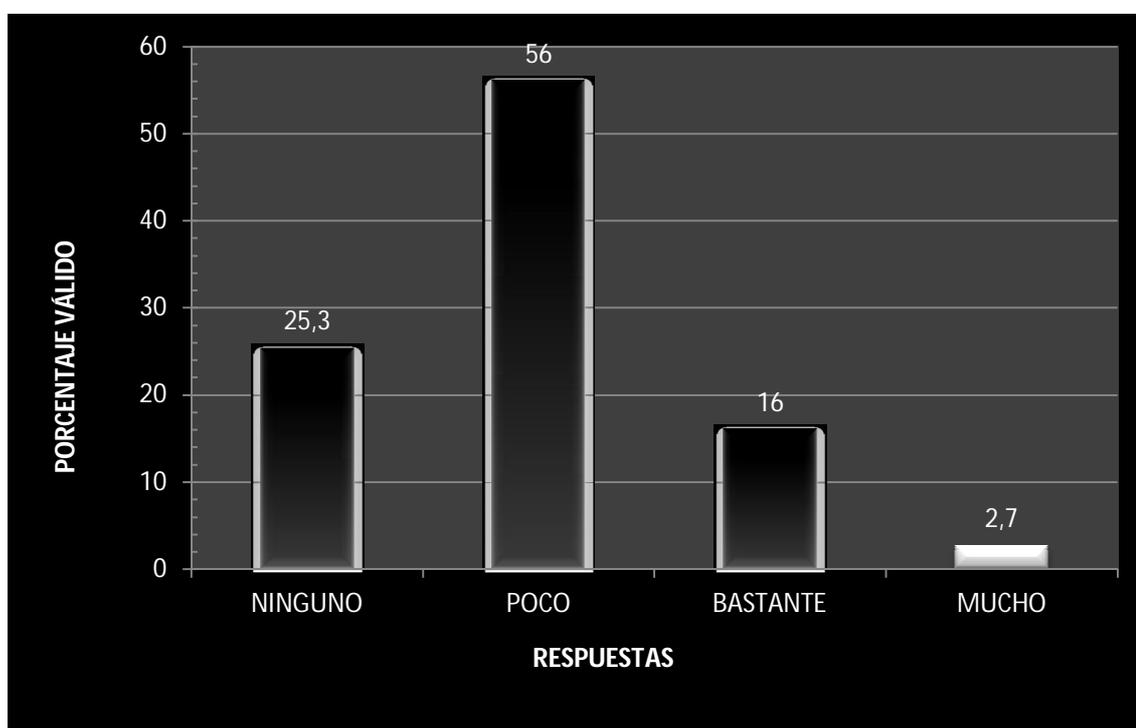


Gráfico 19. Grado de satisfacción del plan de estudios de su carrera universitaria en contenidos de Antropología.

## ÍTEM 15. SI HA RECIBIDO ALGUNA OTRA FORMACIÓN RELACIONADA CON LA DISCIPLINA DE HISTORIA

El 92,3% dice haber recibido otra formación relacionada en Historia frente a un 7,7% que dice no haber recibido alguna. Entendemos que dado que ejercen de profesores de Historia ha de haber de una forma u otra alguna formación en esta disciplina con independencia de la lógica adquirida si es que se ha cursado la carrera de Historia o alguna disciplina afín a la misma. No haber adquirido otra formación no significa por supuesto carecer de ella. El resto que se pronuncia señalando ninguna otra formación creemos tienen la propia que le fue dada a lo largo del estudio de su carrera universitaria la cual estará presente en mayor o menor medida.

### Estadístico

#### ALGUNA OTRA FORMACIÓN EN HISTORIA

N	Valid	78
	Missing	0
Minimum		1,00
Maximum		2,00

#### ALGUNA OTRA FORMACIÓN EN HISTORIA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NO	6	7,7	7,7	7,7
SI	72	92,3	92,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

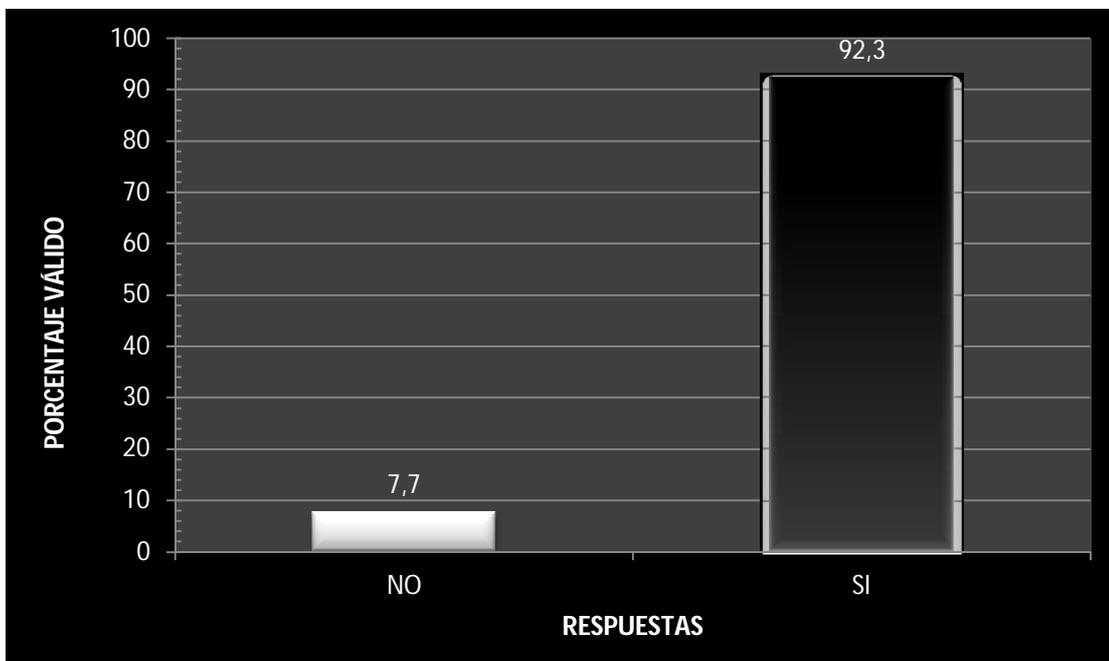


Gráfico 20. Si ha recibido alguna formación relacionada con la disciplina de Historia.

## Frecuencias

**P16\_1**

### Estadísticos

P16\_1

N	Valid	58
	Missing	14
	Minimum	1,00
	Maximum	1,00

**P16\_1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	58	80,6	100,0	100,0
Missing	System	14	19,4		
Total		72	100,0		

## P16\_2

### Estadístico

P16\_2

N	Valid	47
	Missing	25
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P16\_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	47	65,3	100,0	100,0
Missing	System	25	34,7		
Total		72	100,0		

### P16\_3

#### Estadístico

P16\_3

N	Valid	53
	Missing	19
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P16\_3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	53	73,6	100,0	100,0
Missing System	19	26,4		
Total	72	100,0		

### P16\_4

#### Estadístico

P16\_4

N	Valid	51
	Missing	21
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P16\_4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	51	70,8	100,0	100,0
Missing	System	21	29,2		
Total		72	100,0		

**P16\_5**

**Estadísticos**

P16\_5

N	Valid	53
	Missing	19
Minimum		,00
Maximum		1,00

**P16\_5**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	5	6,9	9,4	9,4
	1,00	48	66,7	90,6	100,0
	Total	53	73,6	100,0	
Missing	System	19	26,4		
Total		72	100,0		

## P16\_6

### Estadísticos

P16\_6

N	Valid	16
	Missing	56
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P16\_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	16	22,2	100,0	100,0
Missing	System	56	77,8		
Total		72	100,0		

**ÍTEM 17. SI HA RECIBIDO ALGUNA OTRA FORMACIÓN RELACIONADA CON LA ANTROPOLOGÍA**

El 62,3% dice no haber recibido otra formación en Antropología. Por el contrario un 37,7% dice si haberla recibido.

**Estadísticos**

**ALGUNA OTRA FORMACIÓN EN ANTROPOLOGÍA**

N	Valid	77
	Missing	1
Minimum		1,0
Maximum		2,0

**ALGUNA OTRA FORMACIÓN EN ANTROPOLOGÍA**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO	48	61,5	62,3	62,3
	SI	29	37,2	37,7	100,0
	Total	77	98,7	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		78	100,0		

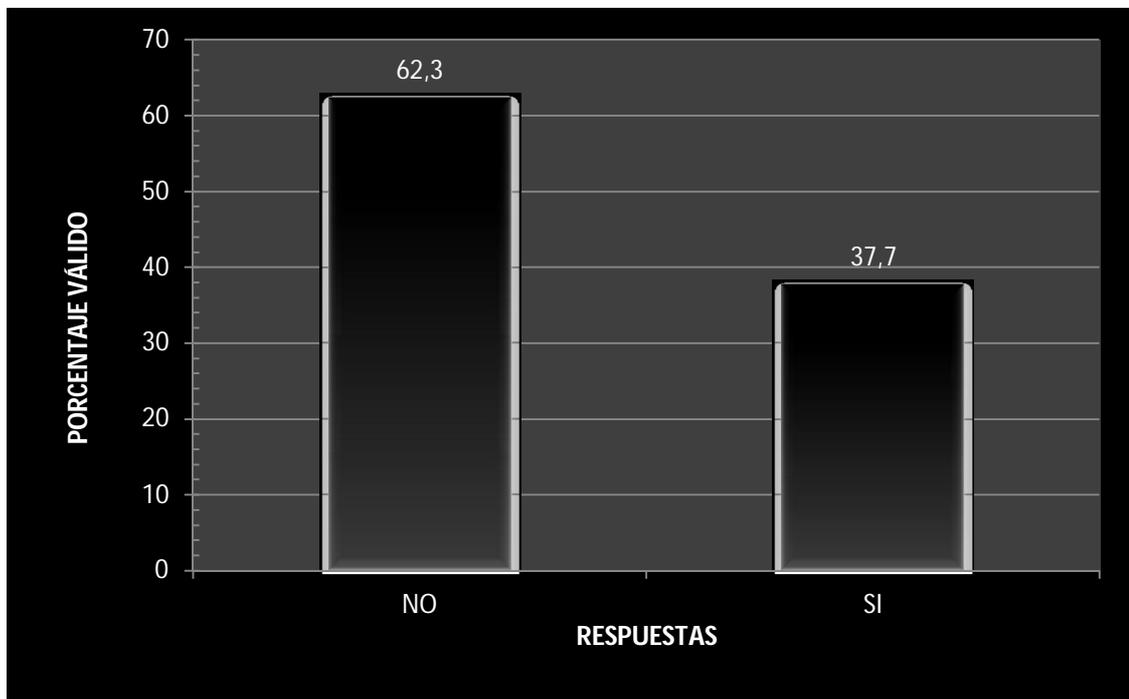


Gráfico 21. Si ha recibido alguna otra formación relacionada con la Antropología.

**P18\_1**

**Estadísticos**

P18\_1

N	Valid	13
	Missing	16
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P18\_1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	13	44,8	100,0	100,0
Missing	System	16	55,2		
Total		29	100,0		

**P18\_2**

**Estadísticos**

P18\_2

N	Valid	7
	Missing	22
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P18\_2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	7	24,1	100,0	100,0
Missing	System	22	75,9		
Total		29	100,0		

## P18\_3

### Estadísticos

P18\_3

N	Valid	9
	Missing	20
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P18\_3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	9	31,0	100,0	100,0
Missing System	20	69,0		
Total	29	100,0		

## P18\_4

### Estadísticos

P18\_4

N	Valid	6
	Missing	23
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P18\_4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	20,7	100,0	100,0
Missing	System	23	79,3		
Total		29	100,0		

**P18\_5**

**Estadísticos**

P18\_5

N	Valid	2
	Missing	27
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P18\_5**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	6,9	100,0	100,0
Missing	System	27	93,1		
Total		29	100,0		

## P18\_6

### Estadísticos

P18\_6

N	Valid	6
	Missing	23
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P18\_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	20,7	100,0	100,0
Missing	System	23	79,3		
Total		29	100,0		

## ÍTEM 19 PROMOVIDO ALGÚN OTRO TIPO DE FORMACIÓN RELACIONADA CON LA DISCIPLINA DE HISTORIA

El 59,7 % del profesorado de Bachillerato en Historia dice haber promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia. Un alto porcentaje también, aunque menor, un 40,3%, señala que no ha realizado este tipo de acciones académicas.

### Estadísticos

#### PROMOVIDO ACTIVIDADES FORMACIÓN EN HISTORIA

N	Valid	77
	Missing	1
Minimum		1,00
Maximum		2,00

#### PROMOVIDO ACTIVIDADES FORMACIÓN EN HISTORIA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO	46	59,0	59,7	59,7
	SI	31	39,7	40,3	100,0
	Total	77	98,7	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		78	100,0		

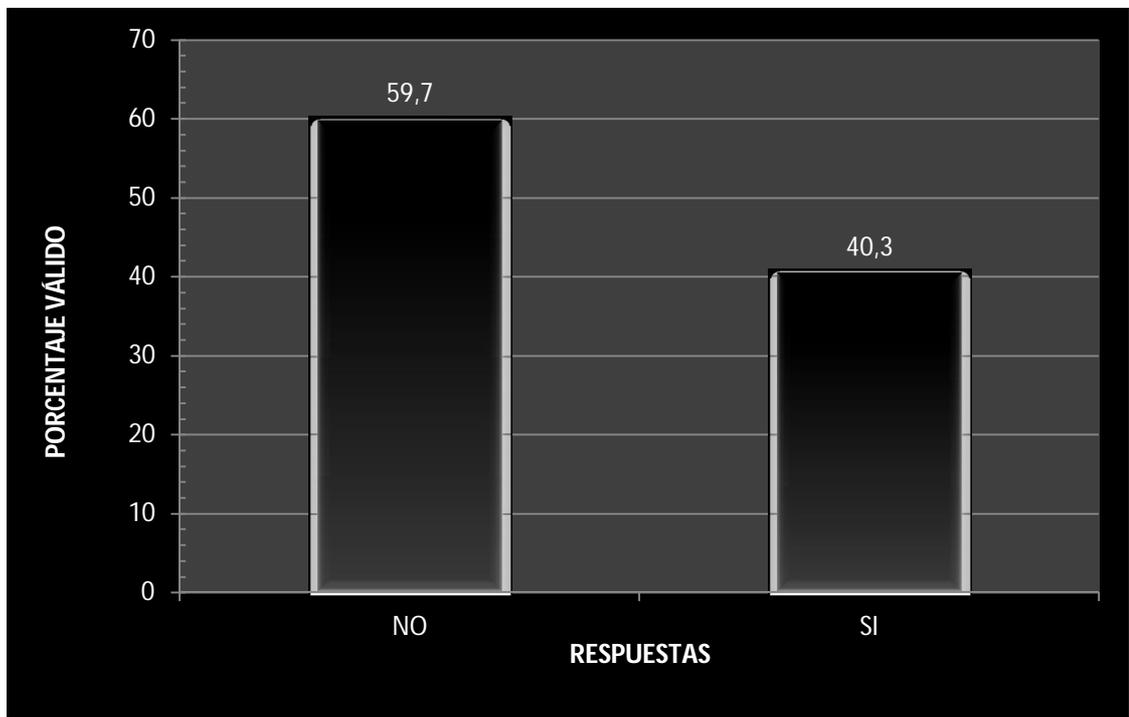


Gráfico 22. Promovido algún otro tipo de formación relacionada con la disciplina de Historia.

**P20\_1**

**Estadísticos**

P20\_1

N	Valid	16
	Missing	15
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P20\_1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	16	51,6	100,0	100,0
Missing	System	15	48,4		
Total		31	100,0		

**P20\_2**

**Estadísticos**

P20\_2

N	Valid	15
	Missing	16
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P20\_2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	15	48,4	100,0	100,0
Missing	System	16	51,6		
Total		31	100,0		

## P20\_3

### Estadísticos

P20\_3

N	Valid	8
	Missing	23
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P20\_3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	8	25,8	100,0	100,0
Missing System	23	74,2		
Total	31	100,0		

## P20\_4

### Estadísticos

P20\_4

N	Valid	9
	Missing	22
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P20\_4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	9	29,0	100,0	100,0
Missing	System	22	71,0		
Total		31	100,0		

**P20\_5**

**Estadísticos**

P20\_5

N	Valid	6
	Missing	25
Minimum		1,00
Maximum		1,00

**P20\_5**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	19,4	100,0	100,0
Missing	System	25	80,6		
Total		31	100,0		

## P20\_6

### Estadísticos

P20\_6

N	Valid	8
	Missing	23
Minimum		1,00
Maximum		1,00

P20\_6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	8	25,8	100,0	100,0
Missing System	23	74,2		
Total	31	100,0		

## ÍTEM 21. PROMOVIDO ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN RELACIONADA CON LA ANTROPOLOGÍA

Prácticamente casi la totalidad del profesorado, un 98,7%, no ha promovido, dirigido o coordinado algún otro tipo de formación relacionada con la Antropología. Solo un 1,3% dice haberlo hecho aunque no especifica qué actividad/es han sido promovidas.

### Estadísticos

PROMOVIDO ACTIVIDADES FORMACIÓN EN ANTROPOLOGÍA

N	Valid	75
	Missing	3

PROMOVIDO ACTIVIDADES FORMACIÓN EN ANTROPOLOGÍA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO	74	94,9	98,7	98,7
	SI	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	96,2	100,0	
Missing	System	3	3,8		
Total		78	100,0		

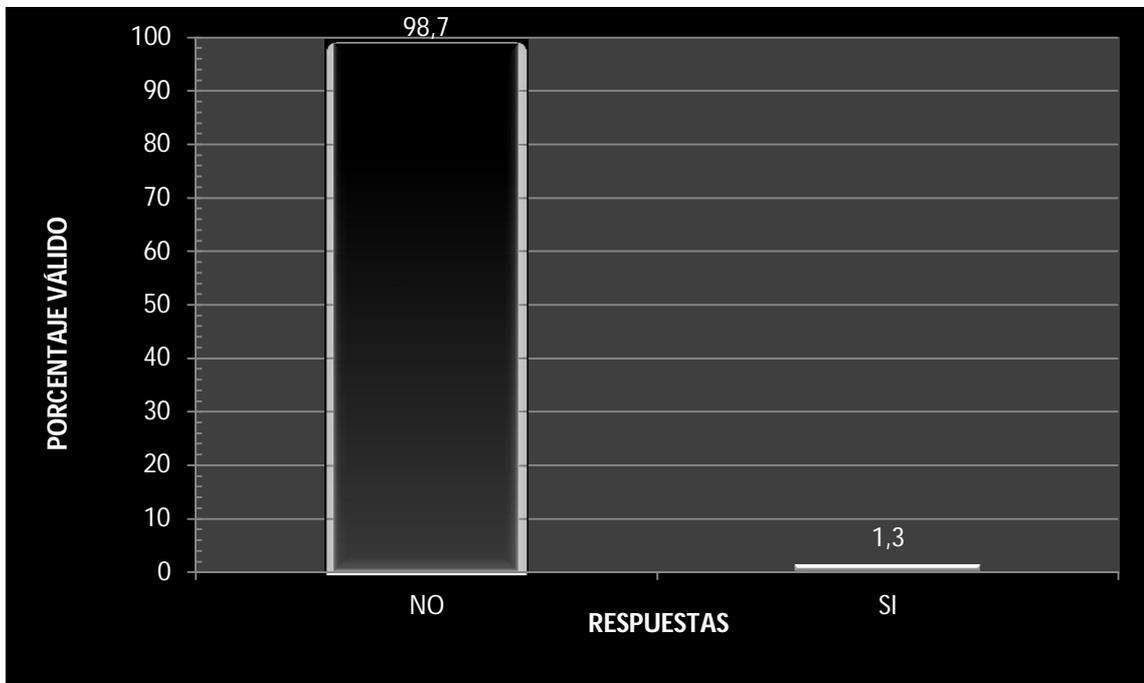


Gráfico 23. Promovido algún tipo de formación relacionada con la Antropología.

Nota: el único que promueve, no dice que actividades promueve

**ÍTEM 23. TENIENDO EN CUENTA TODA LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA ADQUIRIDA, GRADO CONOCIMIENTO QUE TIENE EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA.**

Al respecto de este ítem un 69,3% muestra como bastante su grado de conocimiento en Historia adquirido en una formación complementaria. Mucho conocimiento es señalado por un 24% y son los menos, con un 6,7% los que creen que dicho conocimiento es poco.

## Estadísticos

### GRADO CONOCIMIENTO HISTORIA TRAS TODA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

N	Válidos	75
	Perdidos	3

### GRADO CONOCIMIENTO HISTORIA TRAS TODA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POCO	5	6,4	6,7	6,7
	BASTANTE	52	66,7	69,3	76,0
	MUCHO	18	23,1	24,0	100,0
	Total	75	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		78	100,0		

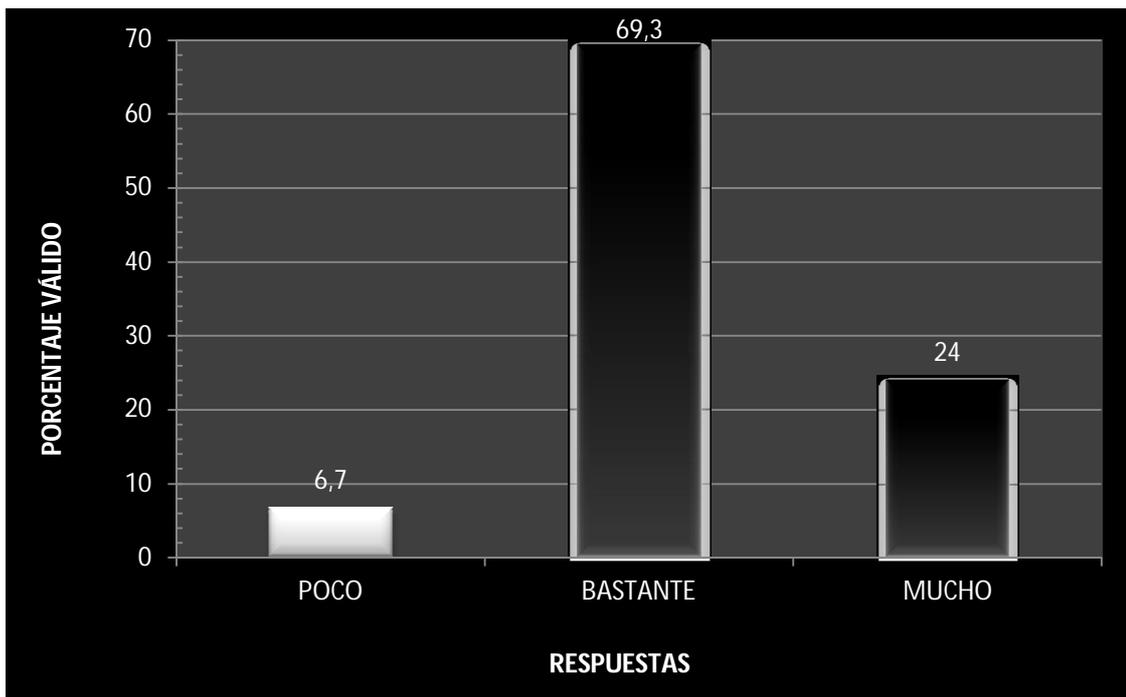


Gráfico 24. Teniendo en cuenta toda la formación complementaria adquirida, grado de conocimiento que tiene en la disciplina de Historia.

**ÍTEM 24. ATENDIENDO A TODA LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA ADQUIRIDA, GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EN ANTROPOLOGÍA.**

Un 64% dice tener haber adquirido poco conocimiento en Antropología, distante del 22,7% que señala bastante. Mucho solo es apuntado por un 1,3% y ninguno se nos presenta en un 12% de los casos.

**Estadísticos**

**GRADO CONOCIMIENTO ANTROPOLOGÍA TRAS TODA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

N	Válidos	75
	Perdidos	3

**GRADO CONOCIMIENTO ANTROPOLOGÍA TRAS TODA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	9	11,5	12,0	12,0
	POCO	48	61,5	64,0	76,0
	BASTANTE	17	21,8	22,7	98,7
	MUCHO	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		78	100,0		

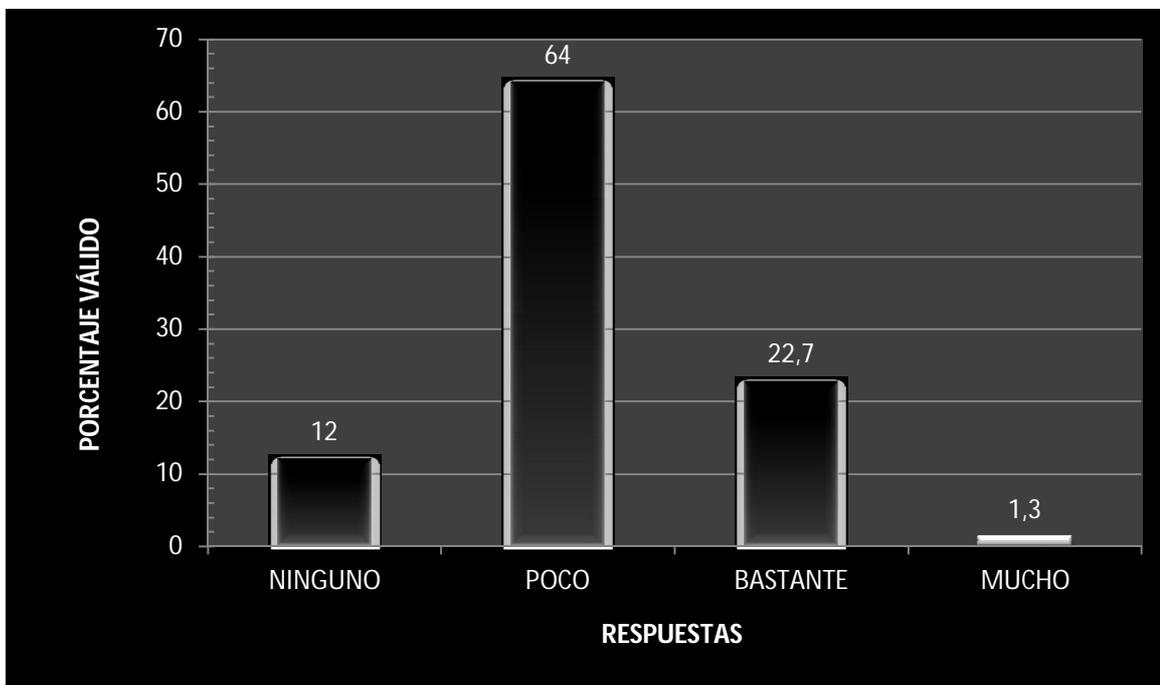


Gráfico 25. Atendiendo a toda la formación complementaria adquirida, grado de conocimiento que tiene en Antropología.

**AMBITO: EJERCICIO DOCENTE:**

**ÍTEM 25. GRADO INTERÉS DEL ALUMNADO POR LA HISTORIA.**

El 64,1% del profesorado considera que el alumnado tiene poco interés por la Historia. Bastante interés es señalado por un 30,8%. Mucho interés lo tienen un 3,8% y solo un 1,3% cree que el alumnado no tiene ningún interés por esta disciplina.

**Estadísticos**

GRADO INTERÉS ALUMNADO POR HISTORIA

N	Válidos	78
	Perdidos	0

### GRADO INTERÉS ALUMNADO POR HISTORIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,3	1,3
	POCO	50	64,1	64,1	65,4
	BASTANTE	24	30,8	30,8	96,2
	MUCHO	3	3,8	3,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

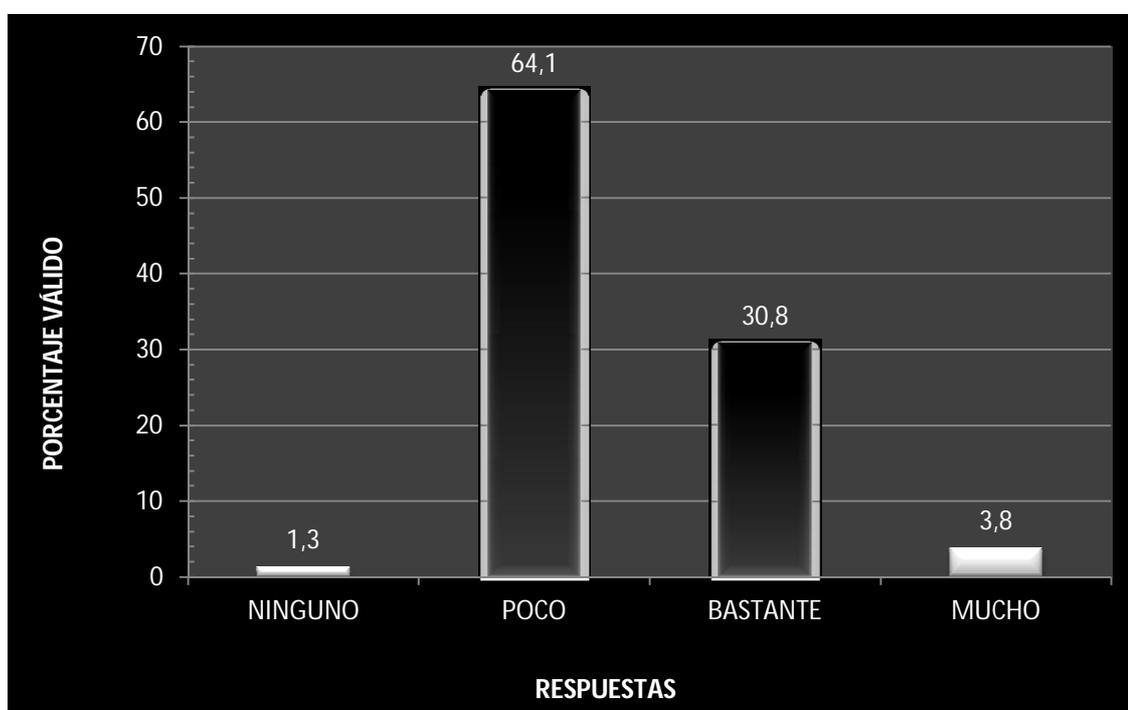


Gráfico 26. Grado de interés del alumnado por la Historia.

### ÍTEM 26. GRADO DE IMPORTANCIA QUE LE DA A LA ANTROPOLOGÍA DENTRO DE HISTORIA.

La mitad de los encuestados, un 51,3%, considera bastante el grado de importancia dado a la Antropología dentro de la Historia. Poco es señalado por el 39,5% y un 9,2% no le da ninguna importancia.

GRADO DE IMPORTANCIA DE ANTROPOLOGÍA DENTRO DE HISTORIA

N	Válidos	76
	Perdidos	2

GRADO DE IMPORTANCIA DE ANTROPOLOGÍA DENTRO DE HISTORIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	7	9,0	9,2	9,2
	POCO	30	38,5	39,5	48,7
	BASTANTE	39	50,0	51,3	100,0
	Total	76	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
Total		78	100,0		

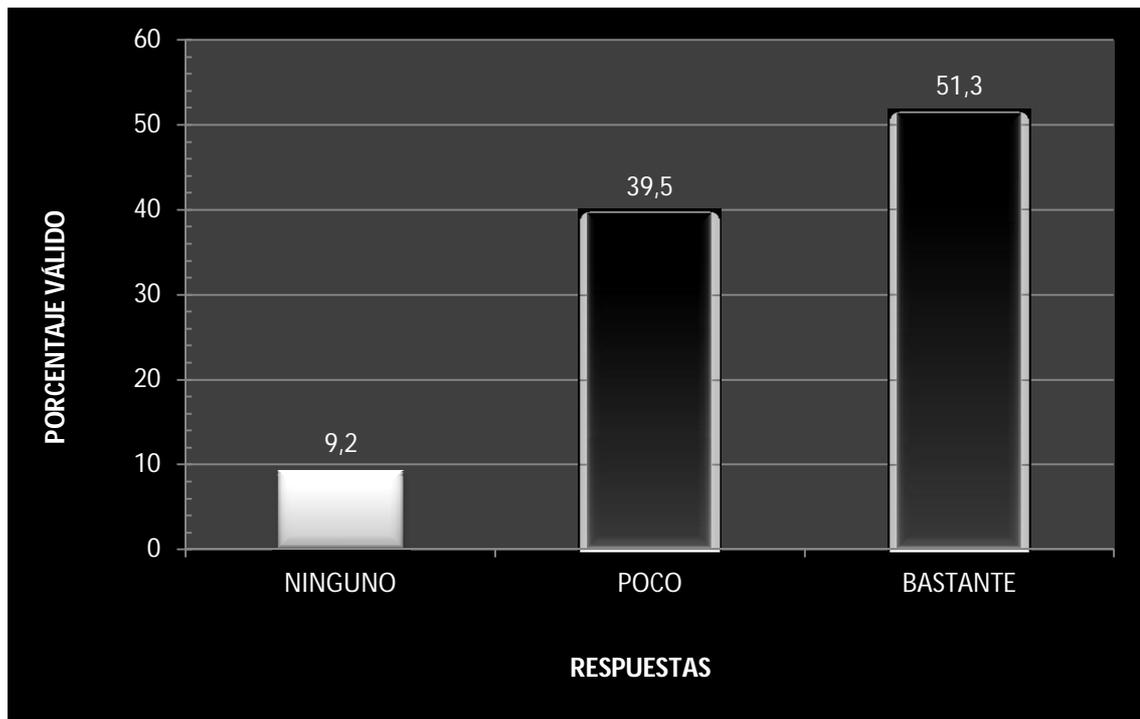


Gráfico 27. Grado de importancia de la Antropología en la Historia.

## ÍTEM 27.ABORDA CONTENIDOS ANTROPOLOGICOS EN SUS CLASES

La mayoría del profesorado, un 74,4%, dice abordar contenidos antropológicos en sus clases, mientras que un 25,6% señala que no lo hace.

### Estadísticos

#### ABORDA ANTROPOLOGÍA EN CLASES

N	Válidos	78
	Perdidos	0

#### ABORDA ANTROPOLOGÍA EN CLASES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	20	25,6	25,6	25,6
SI	58	74,4	74,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

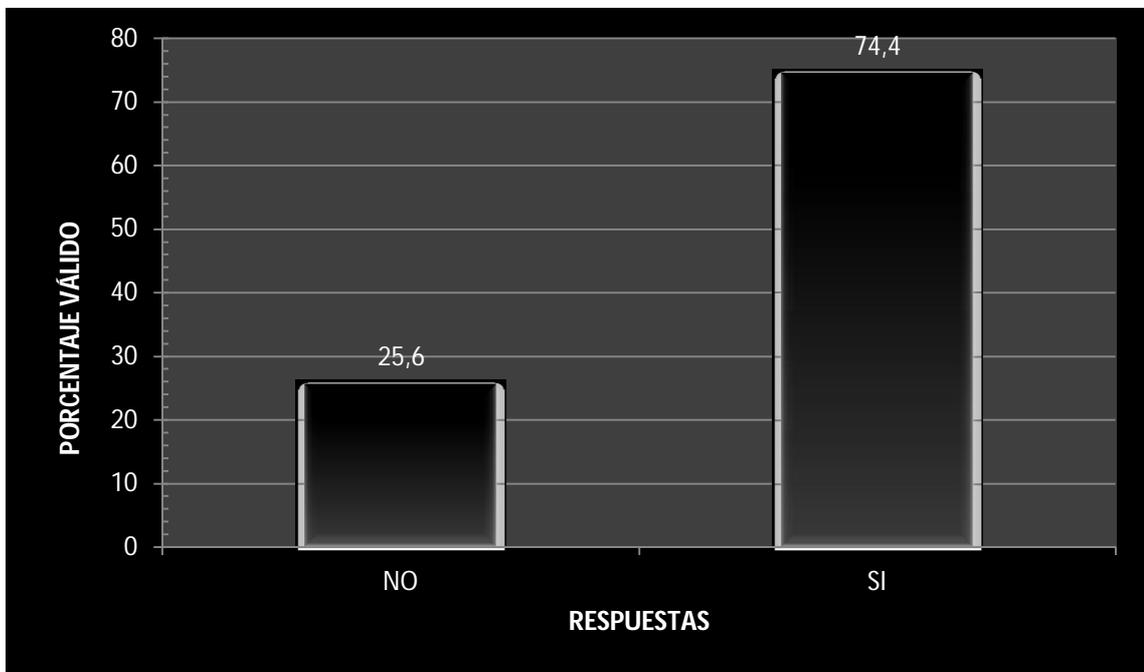


Gráfico 28. Aborda contenidos antropológicos en sus clases.

### ÍTEM 28. FRECUENCIA DE ANTROPOLOGÍA EN CLASES.

Son más los que expresan, un 33,3% que alguna vez cada trimestre abordan contenidos antropológicos en sus clases. Próximo a este porcentaje con un 31,6% señala hacerlo alguna vez cada mes. Alguna vez durante el curso nos lo indica el 22,8% de la muestra y un 12,3% dice abordarlos alguna vez en cada semana.

#### Estadísticos

FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN CLASES

N	Válidos	57
	Perdidos	1

FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN CLASES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNA VEZ DURANTE CURSO	13	22,4	22,8	22,8
	ALGUNA VEZ EN CADA TRIMESTRE	19	32,8	33,3	56,1
	ALGUNA VEZ EN CADA MES	18	31,0	31,6	87,7
	ALGUNA VEZ EN CADA SEMANA	7	12,1	12,3	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		58	100,0		

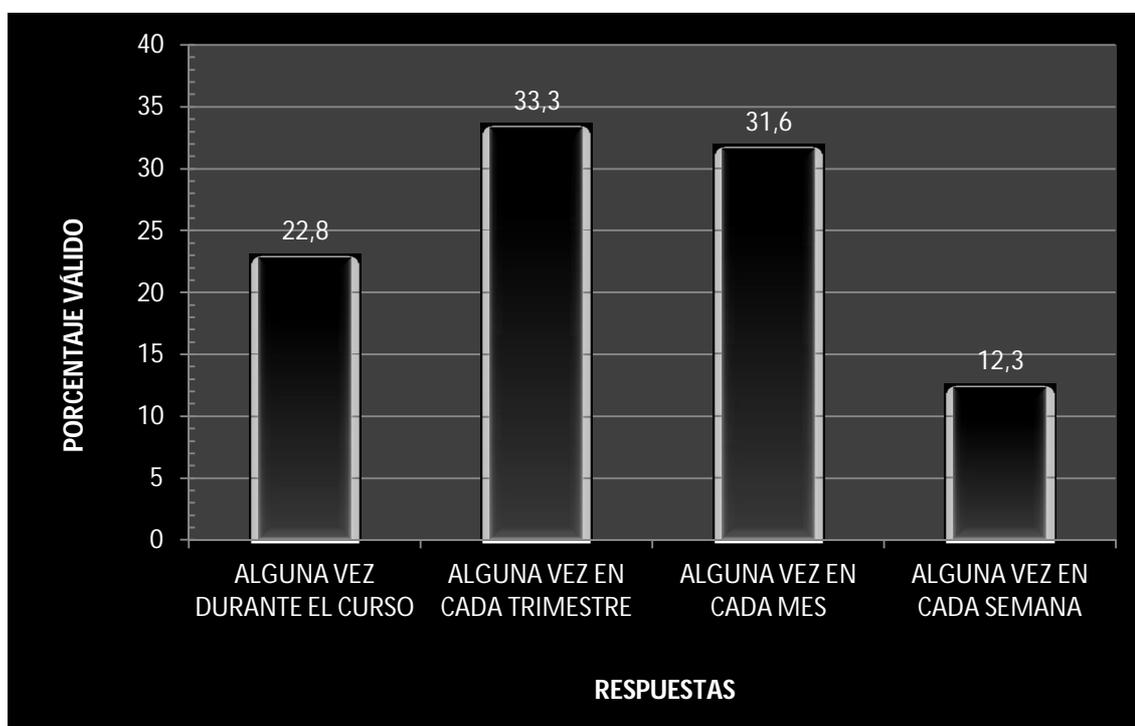


Gráfico 29. Frecuencia de Antropología en clases.

## ÍTEM 29. APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA A LA HISTORIA QUE INFLUYEN EN SU DOCENCIA.

Observamos en este ítem de forma general como la mayoría del profesorado considera como bastante la influencia de la siguiente batería de aportaciones de la Antropología a la Historia. Si a ello le sumamos el porcentaje que se pronuncia como mucho colegimos que el profesorado cree que tal abanico de aportaciones es admitido, o al menos otorga, un grado de importancia alto para la Historia. Al diseccionar, como veremos a continuación, los porcentajes de las respuestas de cada una de esas aportaciones creemos se afirma la interpretación que hemos expresado.

### ÍTEM 29a. Complementa el saber.

Para el 50% la Antropología complementa el saber a la Historia de forma bastante, 27,1% mucho y el 22,9% expresa que es poca esa complementación.

#### Estadísticos

##### COMPLEMENTA EL SABER

N	Válidos	70
	Perdidos	8

### COMPLEMENTA EL SABER

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POCO	16	20,5	22,9	22,9
	BASTANTE	35	44,9	50,0	72,9
	MUCHO	19	24,4	27,1	100,0
	Total	70	89,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	10,3		
Total		78	100,0		

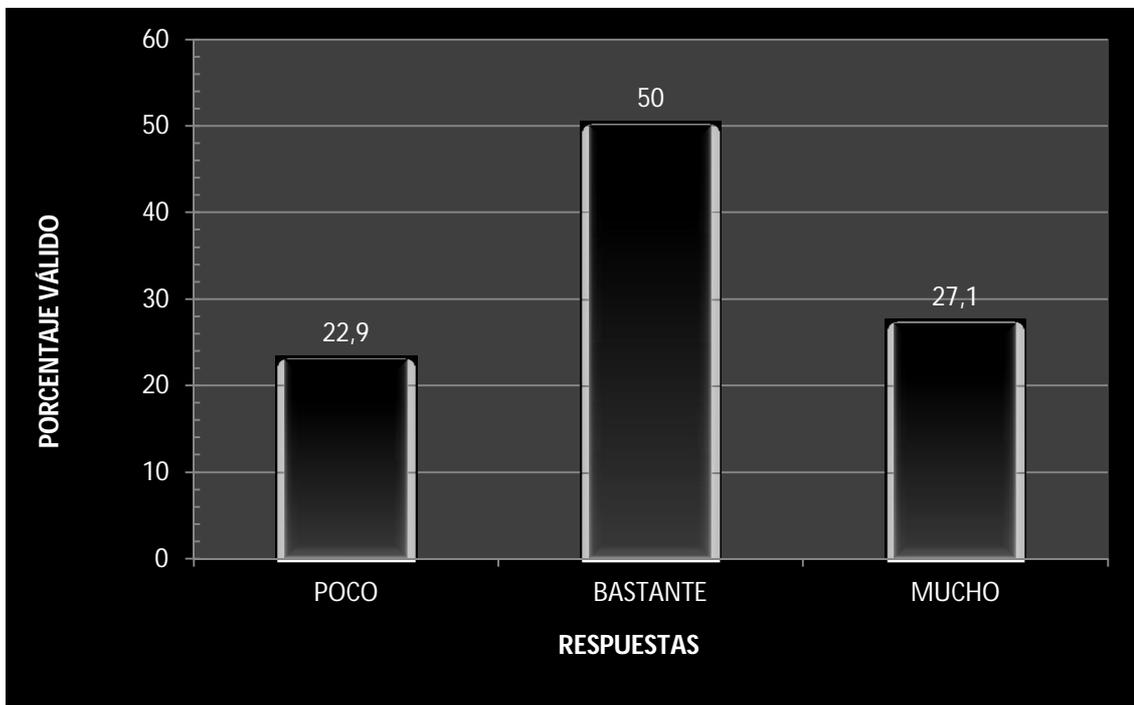


Gráfico 30. Complementa el saber.

### ÍTEM 29b. Disminuye o elimina prejuicios.

Para el 50% de la muestra la Antropología disminuye prejuicios de forma bastante. Se pronuncia señalando mucho el 33,8%, siendo el 14,9% el que cree que es poco. Solo un 1,4% cree que no elimina o disminuye de ninguna manera prejuicios.

#### Estadísticos

##### DISMINUYE/ELIMINA PREJUICIOS

N	Válidos	74
	Perdidos	4

##### DISMINUYE/ELIMINA PREJUICIOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	11	14,1	14,9	16,2
	BASTANTE	37	47,4	50,0	66,2
	MUCHO	25	32,1	33,8	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

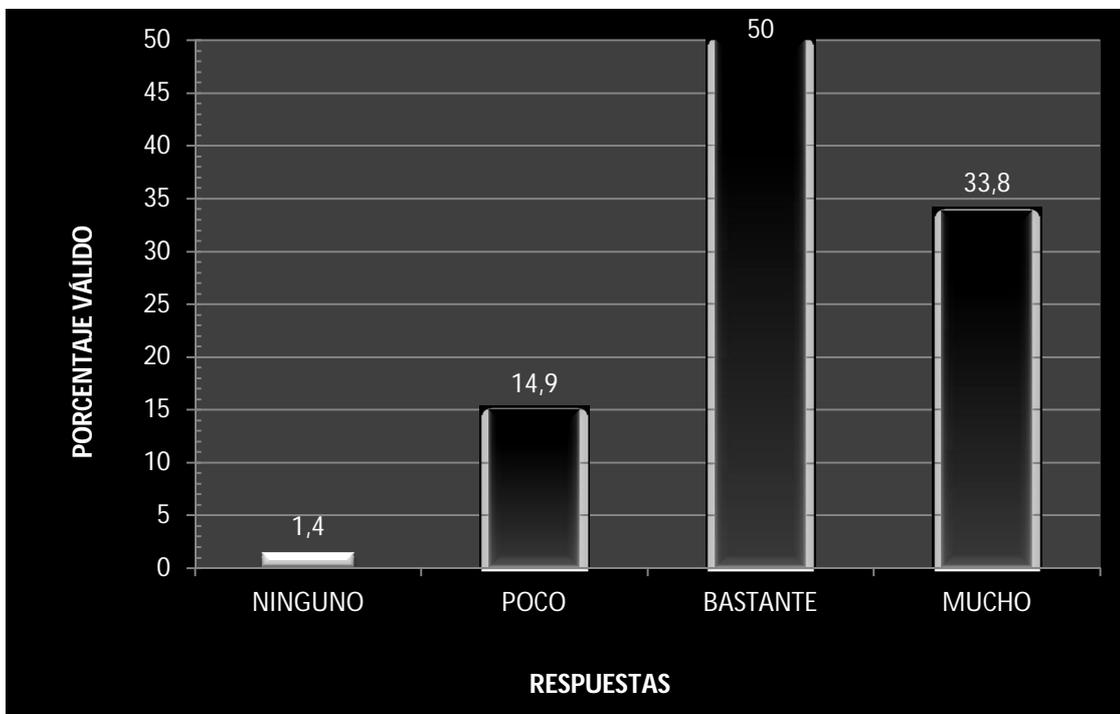


Gráfico 31. Disminuye o elimina prejuicios.

### ÍTEM 29c. Disminuye o elimina concepciones etnocéntricas

La mitad de la muestra del profesorado, un 46,6% considera que disminuye o elimina concepciones etnocéntricas de forma bastante. Por su parte un 34,2% cree que la elimina mucho, siendo los menos las que la observan como poco, un 16,2%, y como porcentaje mínimo, un 2,7 % se pronuncia como que no es eliminado este prejuicio de ninguna forma.

#### Estadísticos

DISMINUYE/ELIMINA CONCEPCIONES ETNOCÉNTRICAS

N	Válidos	73
	Perdidos	5

**DISMINUYE/ELIMINA CONCEPCIONES ETNOCÉNTRICAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	2	2,6	2,7	2,7
	POCO	12	15,4	16,4	19,2
	BASTANTE	34	43,6	46,6	65,8
	MUCHO	25	32,1	34,2	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

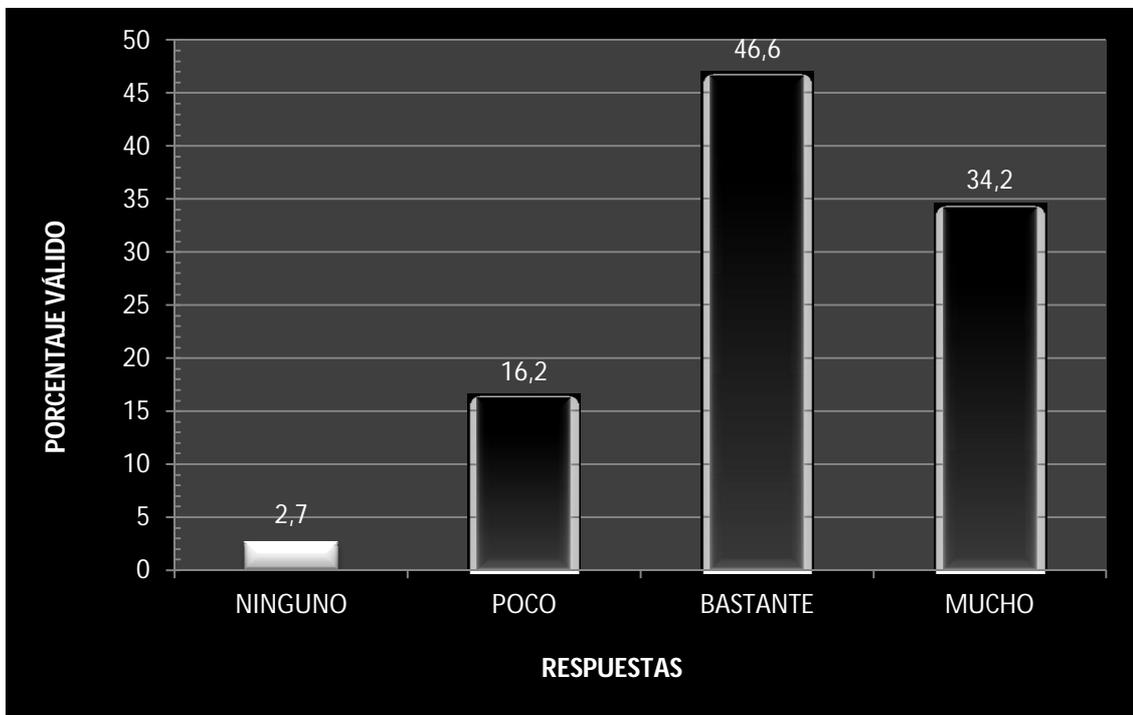


Gráfico 32. Disminuye o elimina concepciones etnocéntricas

### ÍTEM 29d .Hace comprensibles las diferencias.

Para más de la mitad del profesorado, un 56,3% la Antropología hace comprensibles las diferencias. Para un 31% estas diferencias son muy comprensibles. Poco comprensibles es señalado por un 12,7%.

#### Estadísticos

##### HACE COMPENSIBLES DIFERENCIAS

N	Válidos	71
	Perdidos	7

##### HACE COMPENSIBLES DIFERENCIAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POCO	9	11,5	12,7	12,7
	BASTANTE	40	51,3	56,3	69,0
	MUCHO	22	28,2	31,0	100,0
	Total	71	91,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	9,0		
Total		78	100,0		

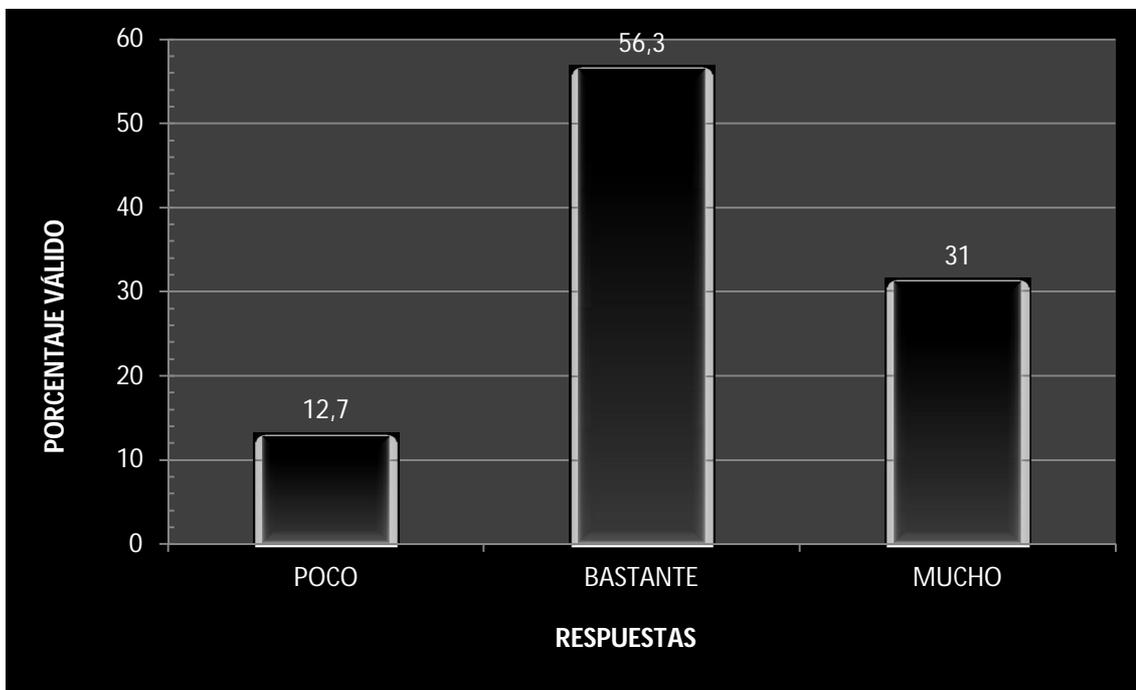


Gráfico 33. Hace comprensibles las diferencias.

### ÍTEM 29e. Nos aproxima a entender a los “otros”.

De manera bastante la Antropología nos aproxima a entender a los “otros” para un 50%. Para un 36,1% nos aproxima mucho, siendo poca la aproximación para el 12,5% del profesorado. Para un 1,4% no aproxima a ningún entendimiento.

#### Estadísticos

NOS APROXIMA A ENTENDER A LOS "OTROS"

N	Válidos	72
	Perdidos	6

**NOS APROXIMA A ENTENDER A LOS "OTROS"**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	9	11,5	12,5	13,9
	BASTANTE	36	46,2	50,0	63,9
	MUCHO	26	33,3	36,1	100,0
	Total	72	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,7		
Total		78	100,0		

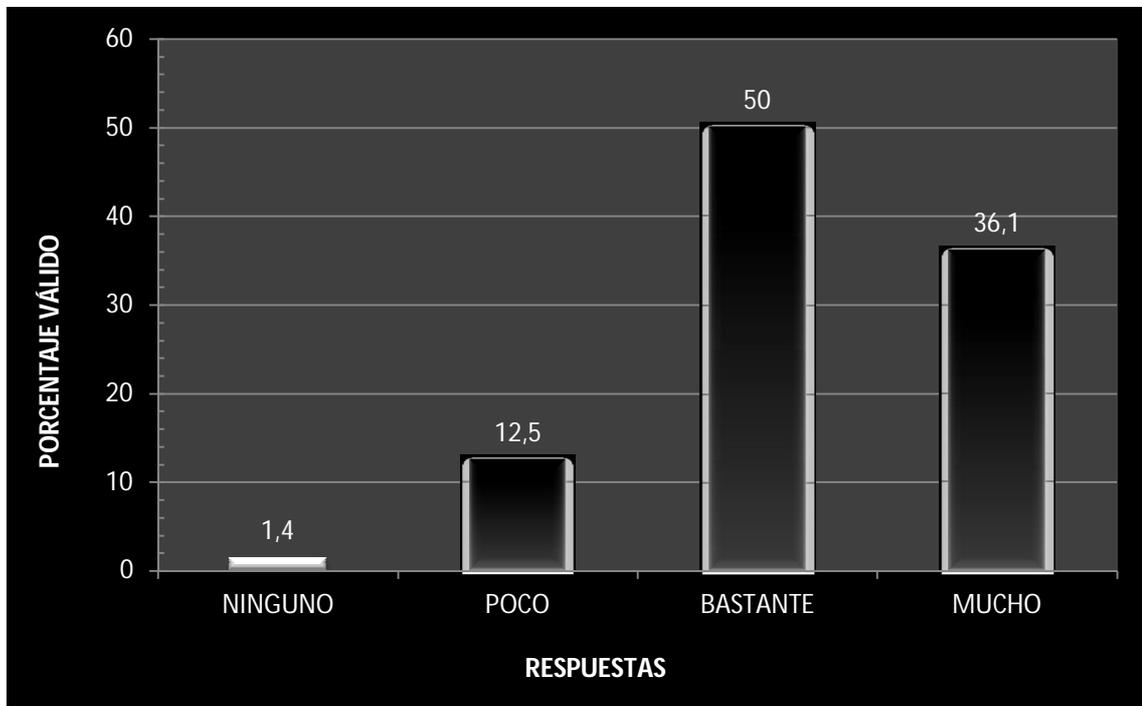


Gráfico 34. Nos aproxima a entender a los "otros"

### ÍTEM 29f. Acerca a la cultura de paz.

El 45,8% nos indica en este aspecto que esta aportación de la Antropología influye en su docencia de forma bastante. El 30,6% acerca mucho a la cultura de paz, siendo para el 19,4% poco tal acercamiento. Para el 4,2% no hay ninguna influencia a esta aproximación a la cultura de paz.

#### Estadísticos

##### ACERCA A LA CULTURA DE PAZ

N	Válidos	72
	Perdidos	6

##### ACERCA A LA CULTURA DE PAZ

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	3	3,8	4,2	4,2
	POCO	14	17,9	19,4	23,6
	BASTANTE	33	42,3	45,8	69,4
	MUCHO	22	28,2	30,6	100,0
	Total	72	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,7		
Total		78	100,0		

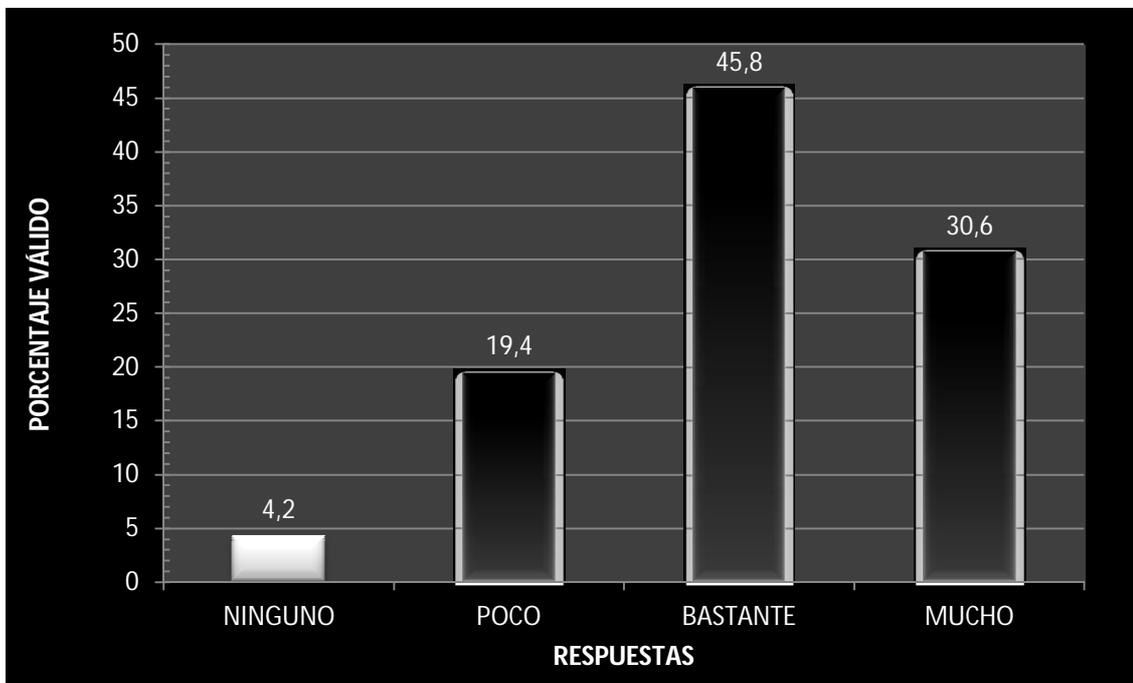


Gráfico 35. Acerca a la cultura de paz

**ÍTEM 29g. Estimula el desarrollo del pensamiento crítico.**

Próximo al 60%, el 58,9% en este caso cree bastante la influencia del estímulo del pensamiento crítico. Por su lado un 26% lo considera mucho. Frente a ello poco es expresado por el 13,7% y como ninguno solo se pronuncia un 1,4 %.

**Estadísticos**

ESTIMULA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

N	Válidos	73
	Perdidos	5

### ESTIMULA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	10	12,8	13,7	15,1
	BASTANTE	43	55,1	58,9	74,0
	MUCHO	19	24,4	26,0	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

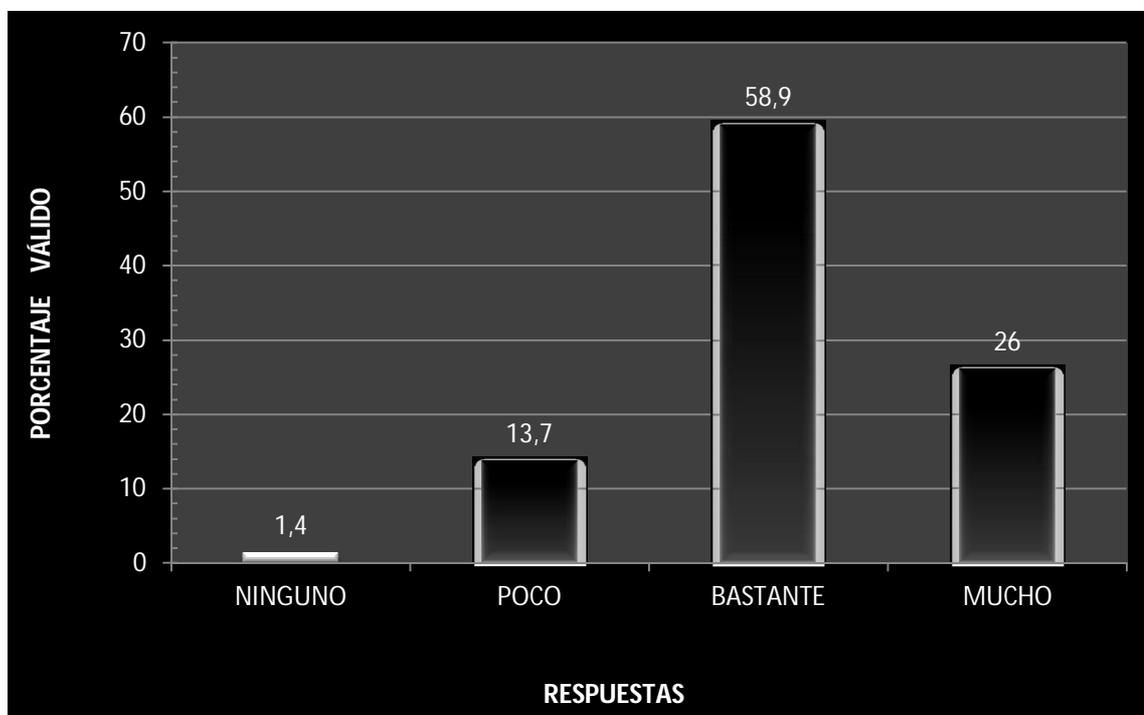


Gráfico 36. Estimula el desarrollo del pensamiento crítico

### ÍTEM 29h. Introduce elementos atractivos o motivadores.

Al respecto de este ítem se pronuncian como bastante un 46,4% y como mucho un 30,4%. Los que consideran poco son un 18,8% y los que creen que no introduce ningún elemento atractivo son un 4,3%.

#### Estadísticos

##### INTRODUCE ELEMENTOS MOTIVADORES

N	Válidos	69
	Perdidos	9

##### INTRODUCE ELEMENTOS MOTIVADORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	3	3,8	4,3	4,3
	POCO	13	16,7	18,8	23,2
	BASTANTE	32	41,0	46,4	69,6
	MUCHO	21	26,9	30,4	100,0
	Total	69	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	11,5		
Total		78	100,0		

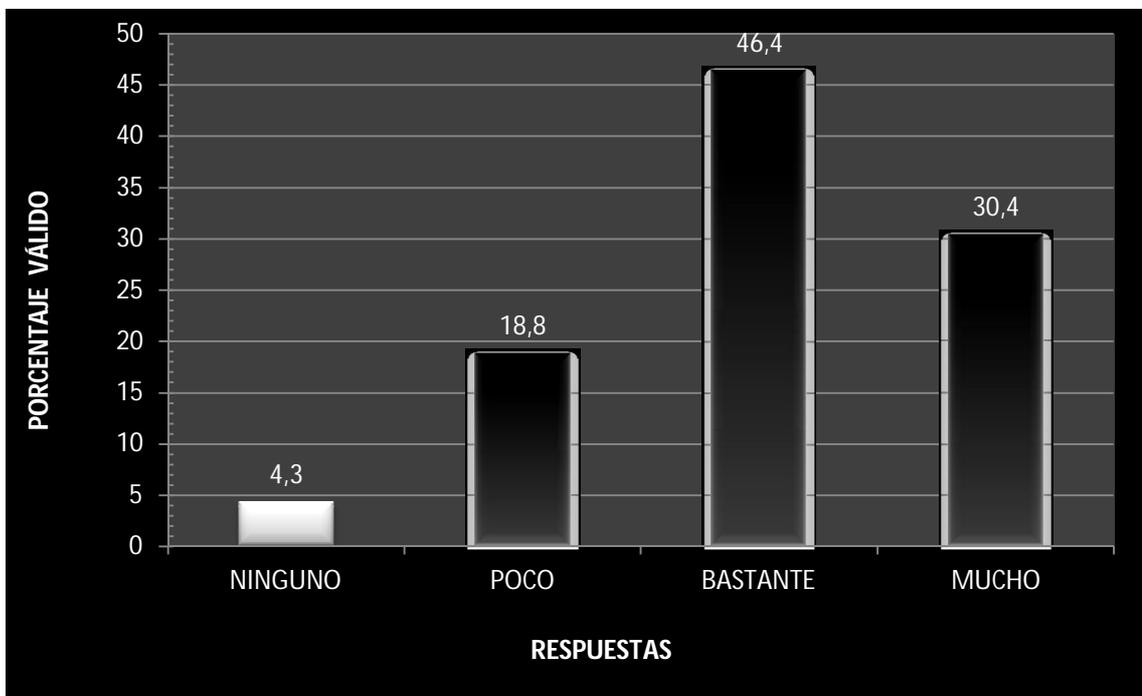


Gráfico 37. Introduce elementos atractivos o motivadores

**ÍTEM 29i. Posibilita discursos más consistentes, sustentados y objetivos.**

El 40,6% del profesorado expresa que es bastante, junto con el 26,1 que cree que es mucho. Los que consideran poco o ninguno son el 31,9% y el 1,4% respectivamente.

**Estadísticos**

**POSIBILITA DISCURSOS MÁS CONSISTENTES**

N	Válidos	69
	Perdidos	9

**POSIBILITA DISCURSOS MÁS CONSISTENTES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	22	28,2	31,9	33,3

	BASTANTE	28	35,9	40,6	73,9
	MUCHO	18	23,1	26,1	100,0
	Total	69	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	11,5		
Total		78	100,0		

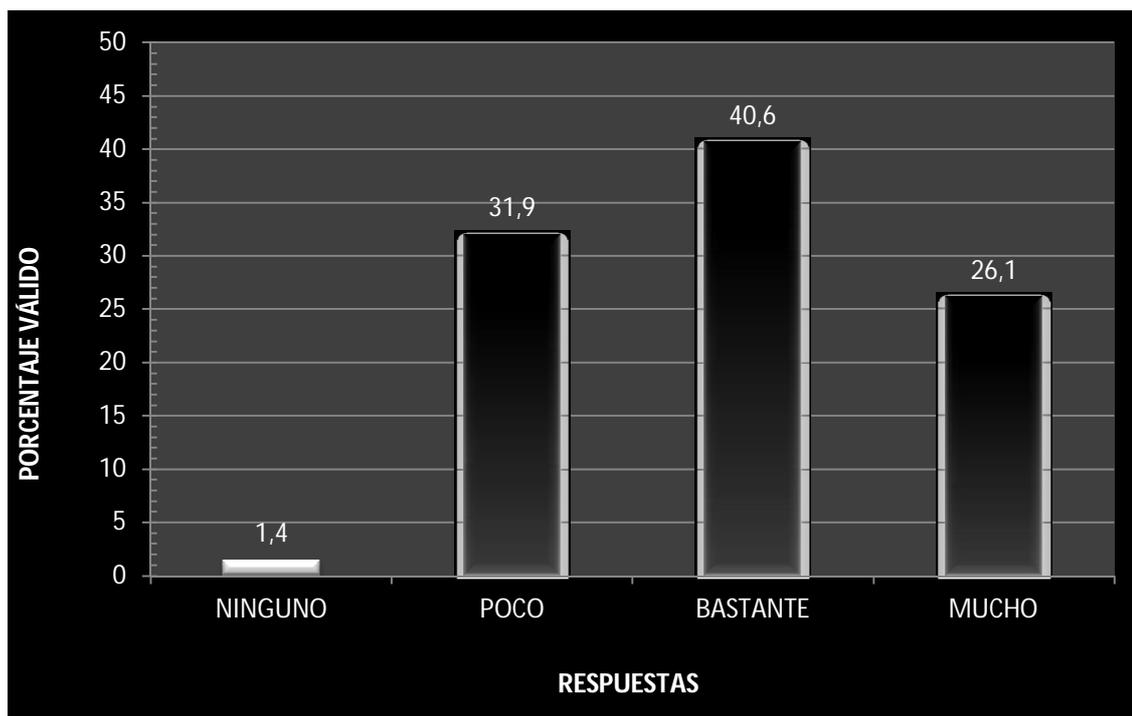


Gráfico 38 .Posibilita discursos más consistentes, sustentados y objetivos.

### ÍTEM 29j. Sitúa, enmarca y hace comprender los contextos históricos.

La importancia de situar , enmarcar y hacer comprensibles los contextos históricos lo es para un 46,7% de los docentes como bastante. Un 26% señala que es mucho, y un 17,3 cree que es poco. Nadie se expresa como ninguno.

#### Estadísticos

HACE COMPRENDER CONTEXTOS HISTÓRICOS

N	Válidos	75
	Perdidos	3

HACE COMPRENDER CONTEXTOS HISTÓRICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POCO	13	16,7	17,3	17,3
	BASTANTE	35	44,9	46,7	64,0
	MUCHO	27	34,6	36,0	100,0
	Total	75	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		78	100,0		

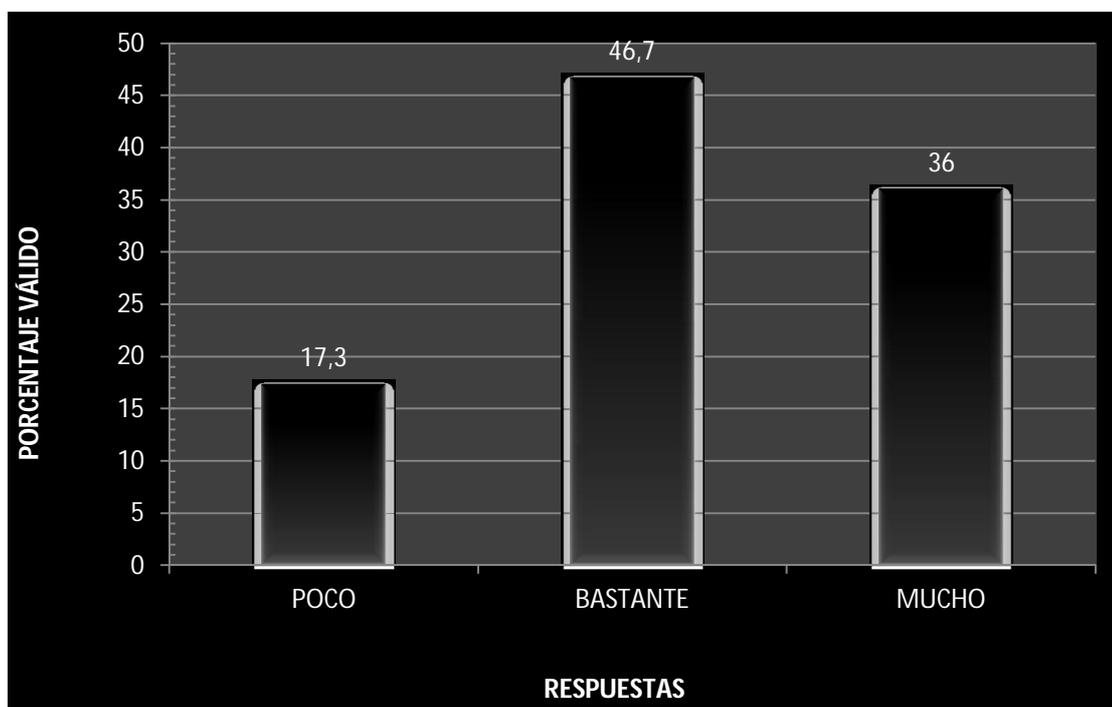


Grafico 39. Sitúa, enmarca y hace comprender los contextos históricos.

**ÍTEM 29k. Nos acerca a entender de forma más crítica lo propio.**

El acercamiento a entender de manera más crítica lo propio es señalado de forma bastante para el 56,2% del profesorado. Mucho es expresado por el

28,8%. Los docentes que creen que es poco son el 13,7%, y solo el 1,4% responde como ninguno.

### Estadísticos

NOS ACERCA A ENTENDER DE FORMA MÁS CRÍTICA LO PROPIO

N	Válidos	73
	Perdidos	5

NOS ACERCA A ENTENDER DE FORMA MÁS CRÍTICA LO PROPIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	10	12,8	13,7	15,1
	BASTANTE	41	52,6	56,2	71,2
	MUCHO	21	26,9	28,8	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

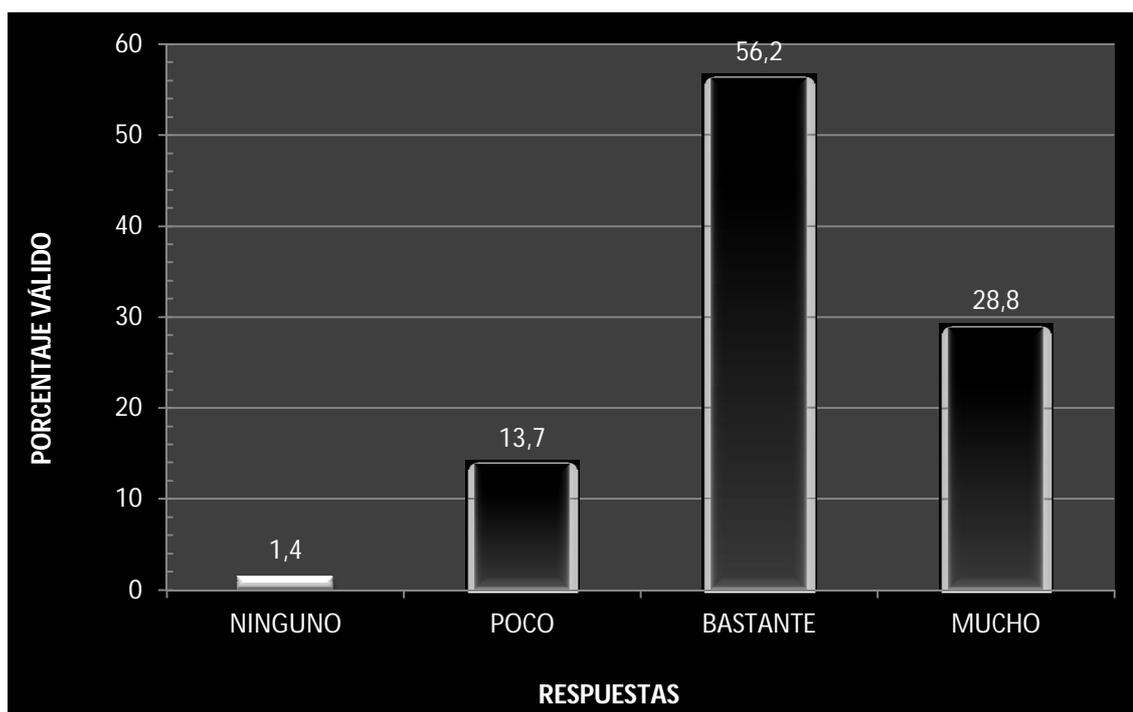


Gráfico 40. Nos acerca a entender de forma más crítica lo propio.

### ÍTEM 291.Procura evitar el abuso de la Historia.

Este concepto es señalado como bastante por el 37,3%. A este le sigue el profesorado que se pronuncia como poco con el 32,8%. Mucho lo expresa en 22,4%, siendo el 7,5% el que cree que no se procura el abuso de la Historia de ninguna forma.

#### Estadísticos

##### PROCURA EVITAR EL ABUSO DE LA HISTORIA

N	Válidos	67
	Perdidos	11

##### PROCURA EVITAR EL ABUSO DE LA HISTORIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	5	6,4	7,5	7,5
	POCO	22	28,2	32,8	40,3
	BASTANTE	25	32,1	37,3	77,6
	MUCHO	15	19,2	22,4	100,0
	Total	67	85,9	100,0	
Perdidos	Sistema	11	14,1		
Total		78	100,0		

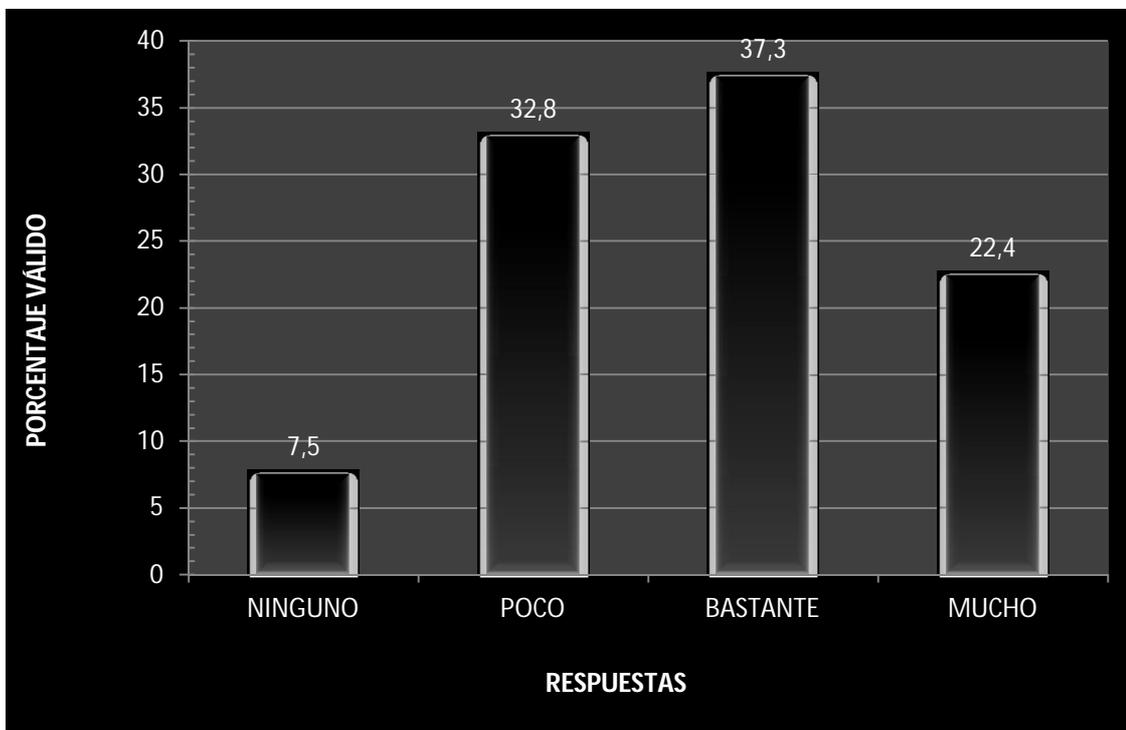


Gráfico 41 .Procura evitar el abuso de la Historia.

### **ÍTEM 30. CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA.**

Sobre este ítem señalamos que la mayoría del profesorado cree de manera bastante la medida en que le son útiles los siguientes conceptos de Antropología para explicar la Historia. Junto a ello son también más los que creen que es mucha su utilidad con la excepción del concepto de “extrañamiento” que es superado en porcentaje como respuesta a poco frente a lo mucho. Quizás es este un concepto que no queda del todo claro e induce a diversas lecturas, al igual que no es bien conocido por todos.

Veamos a continuación la valoración del profesorado en sus respuestas en cuanto a conceptos antropológicos eficaces para / y en su ejercicio docente.

### **ÍTEM 30a. CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: Cultura.**

Este concepto es valorado como bastante útil para el 51,4% de los encuestados. El 40,5% lo cree de mucha utilidad frente al 5,4% que señala

como respuesta poco. Los que apuntan como ninguna son por su parte un 2,7%.

### Estadísticos

CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: CULTURA

N	Válidos	74
	Perdidos	4

CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: CULTURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	2	2,6	2,7	2,7
	POCO	4	5,1	5,4	8,1
	BASTANTE	38	48,7	51,4	59,5
	MUCHO	30	38,5	40,5	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

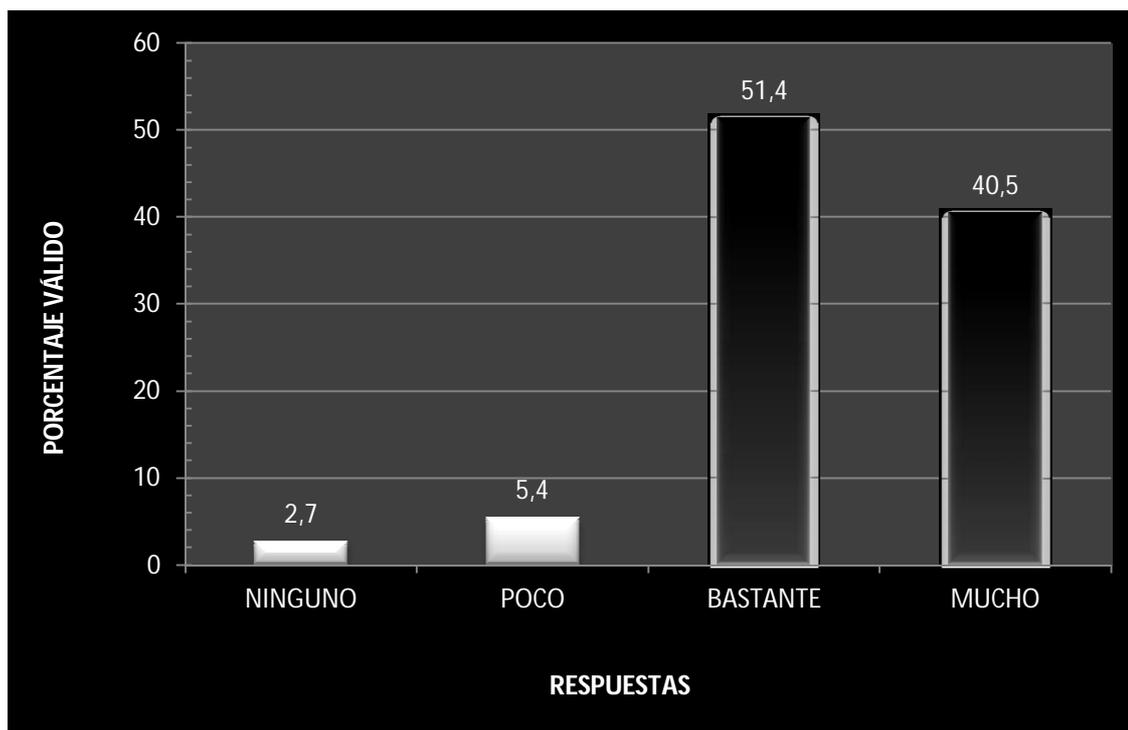


Gráfico 42. Conceptos de Antropología útiles para explicar Historia: Cultura.

**ÍTEM 30b.CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: Diversidad.**

El concepto de diversidad para más de la mitad del profesorado lo es bastante, un 58,1%. Casi un 30%, el 29,7% lo considera mucho. Por el contrario el 10,8% lo cree poco y un 1,4% señala ninguna utilidad en su docencia.

**Estadísticos**

**CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: DIVERSIDAD**

N	Válidos	74
	Perdidos	4

**CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: DIVERSIDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	8	10,3	10,8	12,2
	BASTANTE	43	55,1	58,1	70,3
	MUCHO	22	28,2	29,7	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

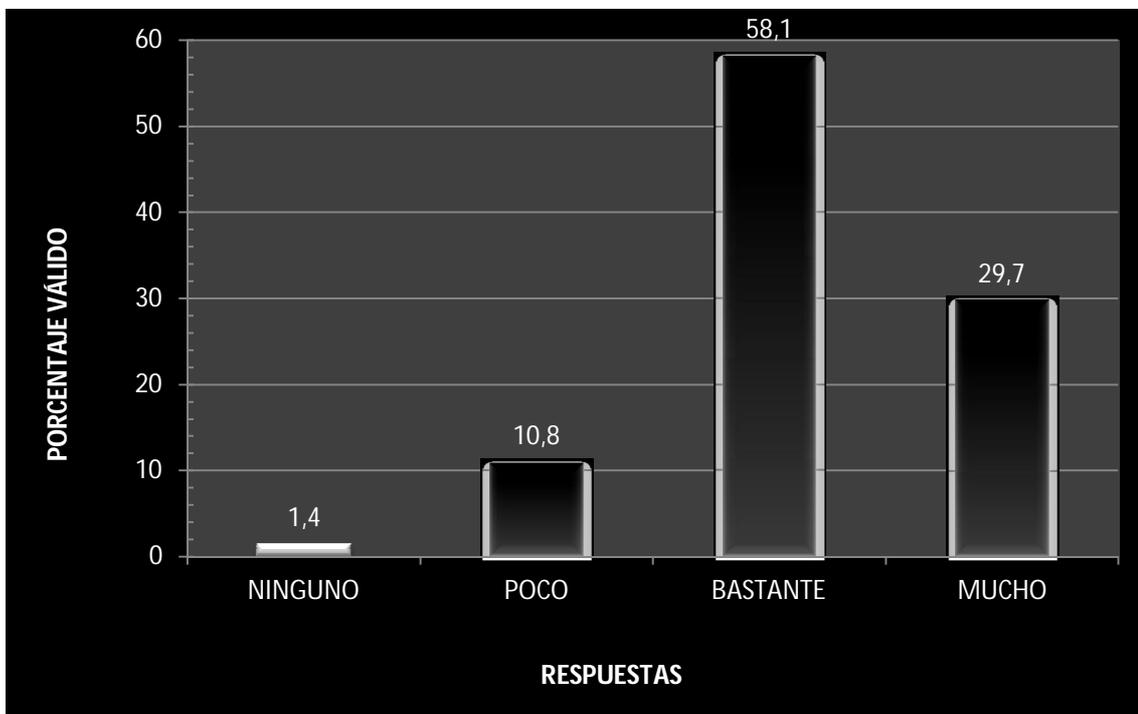


Gráfico 43. Conceptos de Antropología útiles para explicar Historia: Diversidad.

**ÍTEM 30c. CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: Comparación**

No llega al 50%, el 47,9% los que creen bastante útil este concepto. El 31,5% lo señalan como mucho, siendo un 19,2% los que dicen que es poca. Finalmente los que no le dan utilidad alguna son un 1,4%.

**Estadísticos**

CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: COMPARACIÓN

N	Válidos	73
	Perdidos	5

**CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: COMPARACIÓN**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	14	17,9	19,2	20,5
	BASTANTE	35	44,9	47,9	68,5
	MUCHO	23	29,5	31,5	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

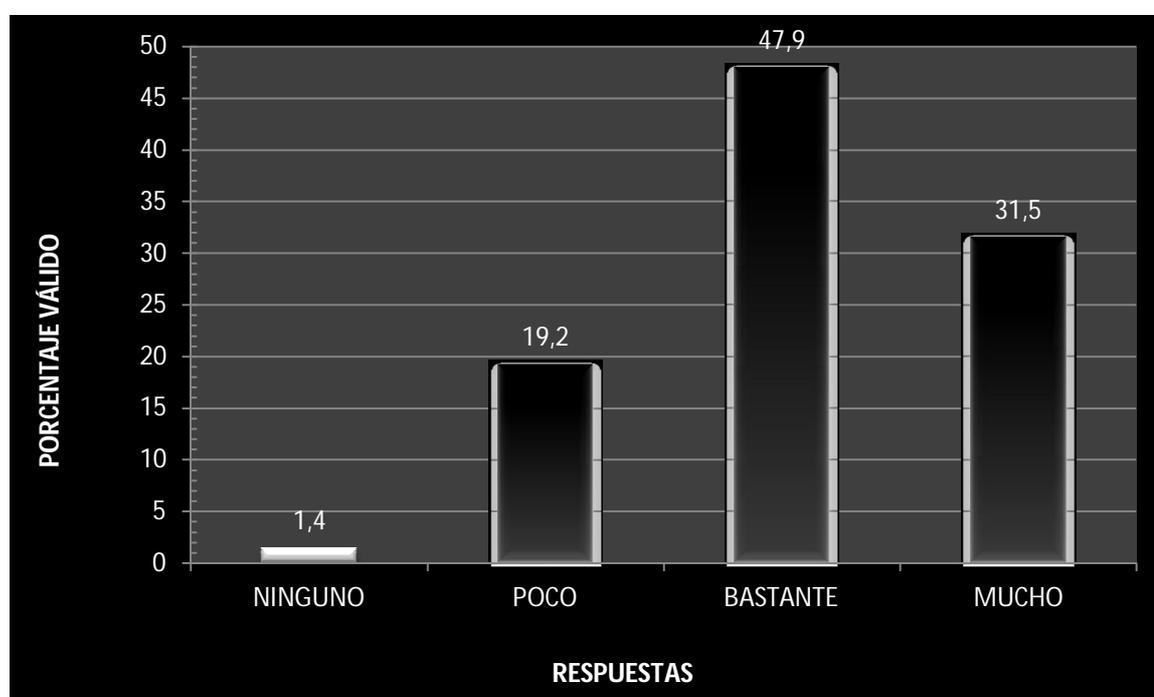


Gráfico 44. Conceptos de Antropología útiles para explicar Historia: Comparación.

**ÍTEM 30d. CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: Otredad.**

El 40,3% del profesorado muestra sobre este concepto una utilidad bastante. Poca utilidad es superada a la mucha con un 33,9% frente al 17,7% . El 8,1% se pronuncia señalando ninguna utilidad.

### Estadísticos

CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: OTREDAD

N	Válidos	62
	Perdidos	16

CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: OTREDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	5	6,4	8,1	8,1
	POCO	21	26,9	33,9	41,9
	BASTANTE	25	32,1	40,3	82,3
	MUCHO	11	14,1	17,7	100,0
	Total	62	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	20,5		
Total		78	100,0		

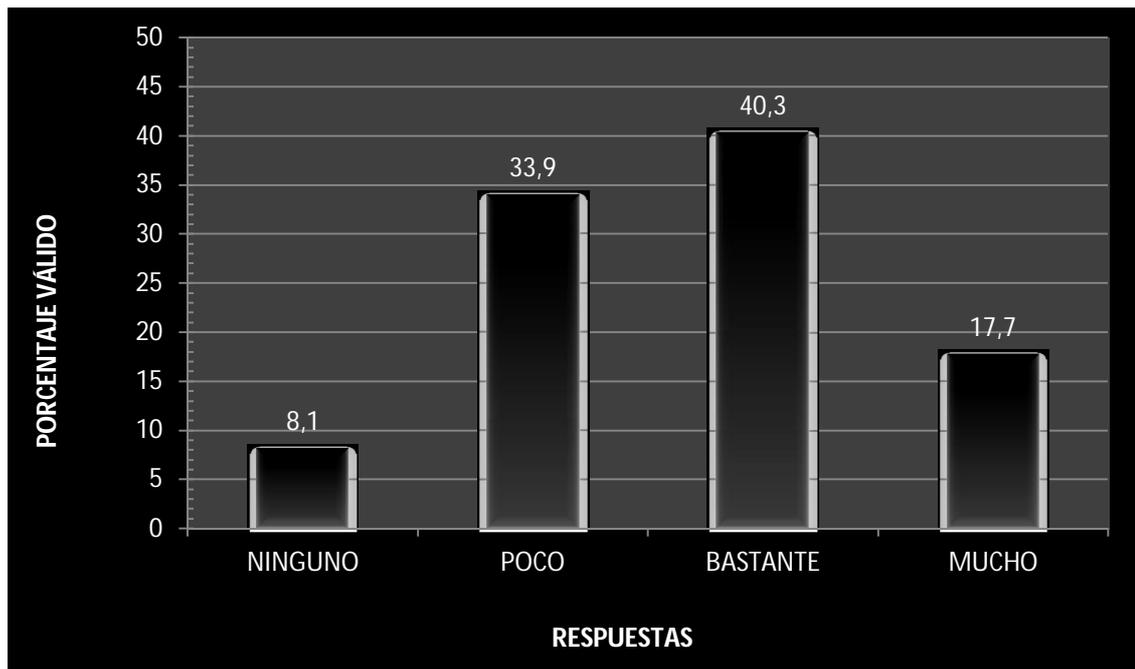


Gráfico 45. Conceptos de Antropología útiles para explicar Historia: Otredad

**ÍTEM 30e. CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: Extrañamiento.**

Este discutido concepto arroja un balance de un 42,9%, el mayor de todos ellos, de los que se pronuncian como poco útil. Para el 31,7% es bastante y un 15.9% lo considera muy útil. El 9,5% no cree en su utilidad.

**Estadísticos**

**CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: EXTRAÑAMIENTO**

N	Válidos	63
	Perdidos	15

**CONCEPTOS ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: EXTRAÑAMIENTO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	6	7,7	9,5	9,5
	POCO	27	34,6	42,9	52,4
	BASTANTE	20	25,6	31,7	84,1
	MUCHO	10	12,8	15,9	100,0
	Total	63	80,8	100,0	
Perdidos	Sistema	15	19,2		
Total		78	100,0		

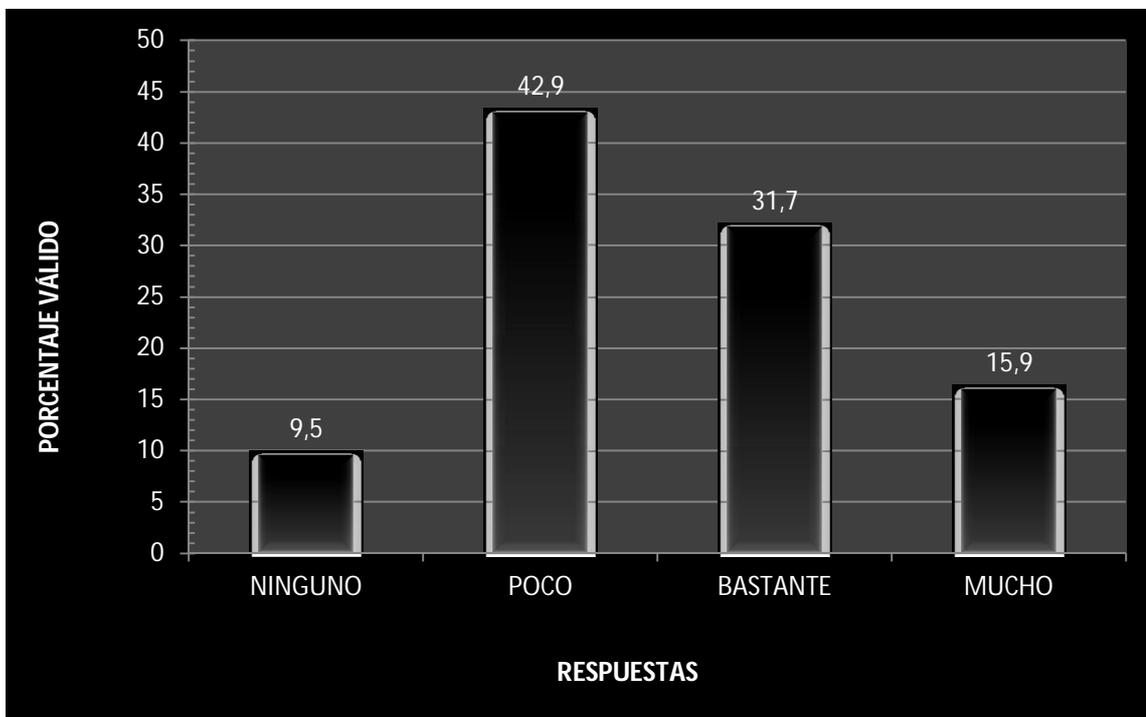


Gráfico 46. Conceptos de Antropología útiles para explicar Historia: Extrañamiento.

### ÍTEM 31 .FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO.

De los distintos recursos didácticos que señalamos seguidamente es el libro de texto el que con más frecuencia es utilizado. Siendo este el formato por excelencia y siempre presente al cual el profesorado se acoge como recurso didáctico. La pizarra tradicional también está siempre presente en las aulas aunque son algunos los que dicen no utilizarla.

### ÍTEM 31a .FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: Libro de texto.

El 43,4% del profesorado dice usar con mucha frecuencia el libro de texto frente al 5,3% que señala que tal frecuencia es ninguna. Por su parte los que expresan que es bastante son el 32,9% y poco el 18,4%.

### Estadísticos

#### FRECUENCIA USO LIBRO TEXTO

N	Válidos	76
	Perdidos	2

#### FRECUENCIA USO LIBRO TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	4	5,1	5,3	5,3
	POCO	14	17,9	18,4	23,7
	BASTANTE	25	32,1	32,9	56,6
	MUCHO	33	42,3	43,4	100,0
	Total	76	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
Total		78	100,0		

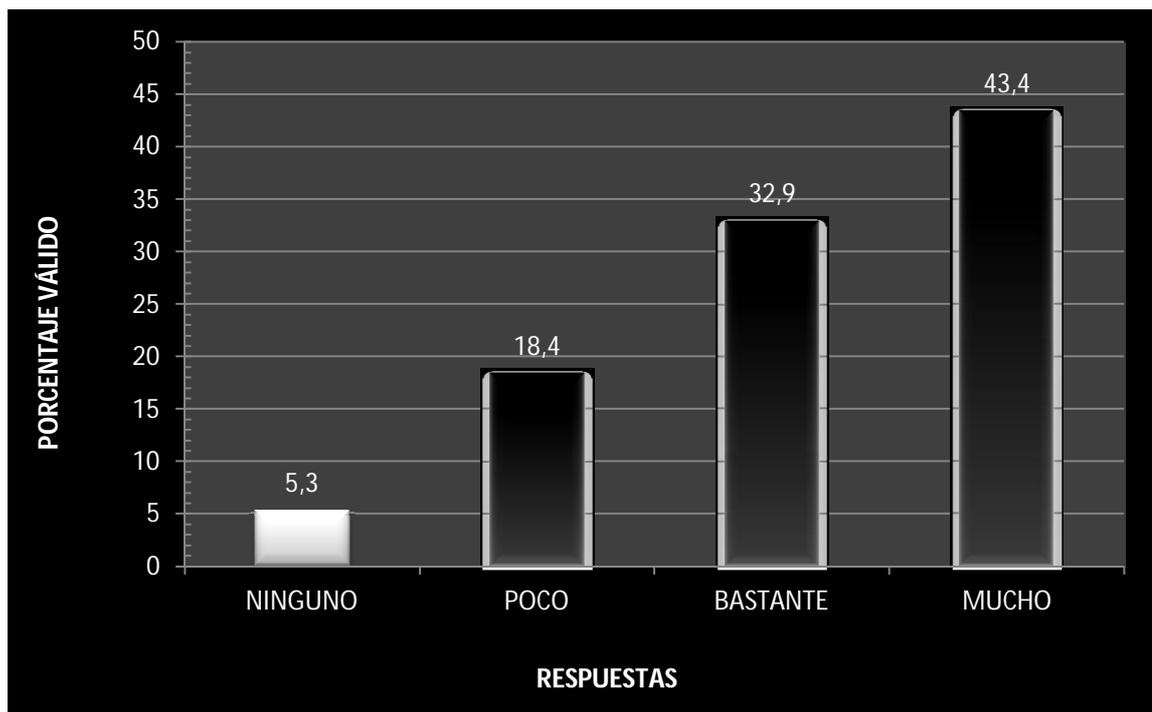


Gráfico 47. Frecuencia con la que suele utilizar el recurso didáctico: Libro de texto.

**ÍTEM 31b. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: Apuntes.**

El uso de los apuntes es expresado como bastante frecuente por el 38,4%. Poco lo es para el 32,9% y mucho, en menor porcentaje lo señala el 28,8% de la muestra.

**Estadísticos**

**FRECUENCIA USO APUNTES**

N	Válidos	73
	Perdidos	5

**FRECUENCIA USO APUNTES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POCO	24	30,8	32,9	32,9
	BASTANTE	28	35,9	38,4	71,2
	MUCHO	21	26,9	28,8	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

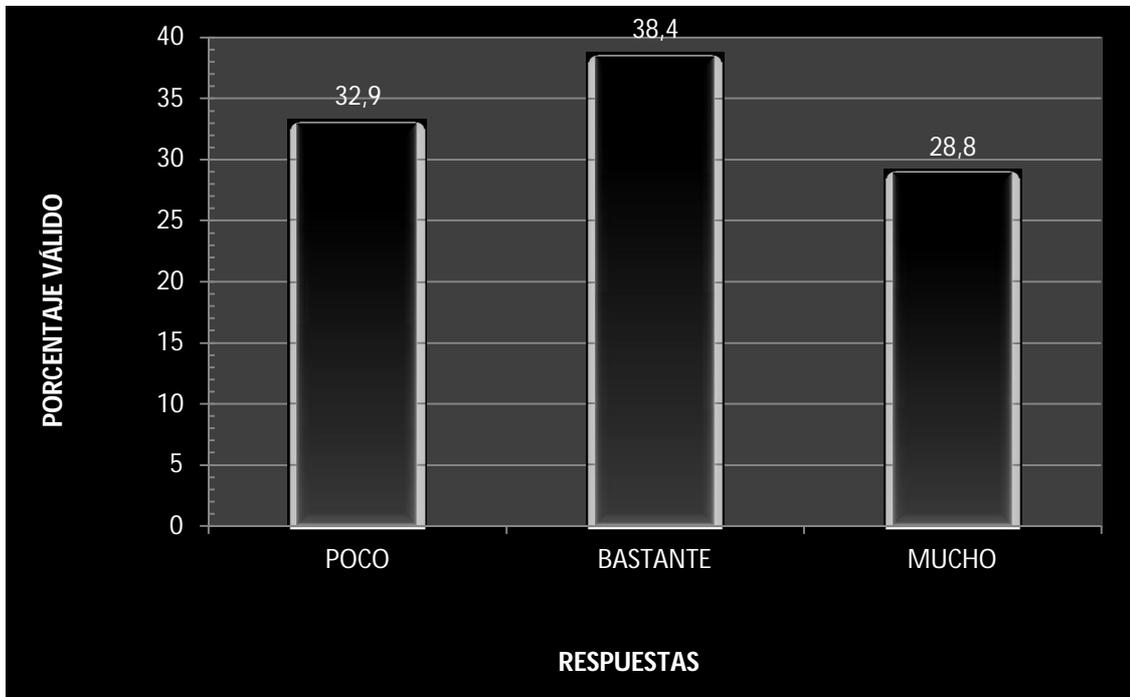


Gráfico 48. Frecuencia con la que suele utilizar el recurso didáctico: Apuntes.

**ÍTEM 31c. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: Pizarra tradicional.**

Este recurso se muestra en un 44,3% como bastante frecuente. Mucha es señalada por el 25,7%. Con poca frecuencia la usa el 21,4% y un 8,6% no la usa.

**Estadísticos**

FRECUENCIA USO PIZARRA TRADICIONAL

N	Válidos	70
	Perdidos	8

### FRECUENCIA USO PIZARRA TRADICIONAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	6	7,7	8,6	8,6
	POCO	15	19,2	21,4	30,0
	BASTANTE	31	39,7	44,3	74,3
	MUCHO	18	23,1	25,7	100,0
	Total	70	89,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	10,3		
Total		78	100,0		

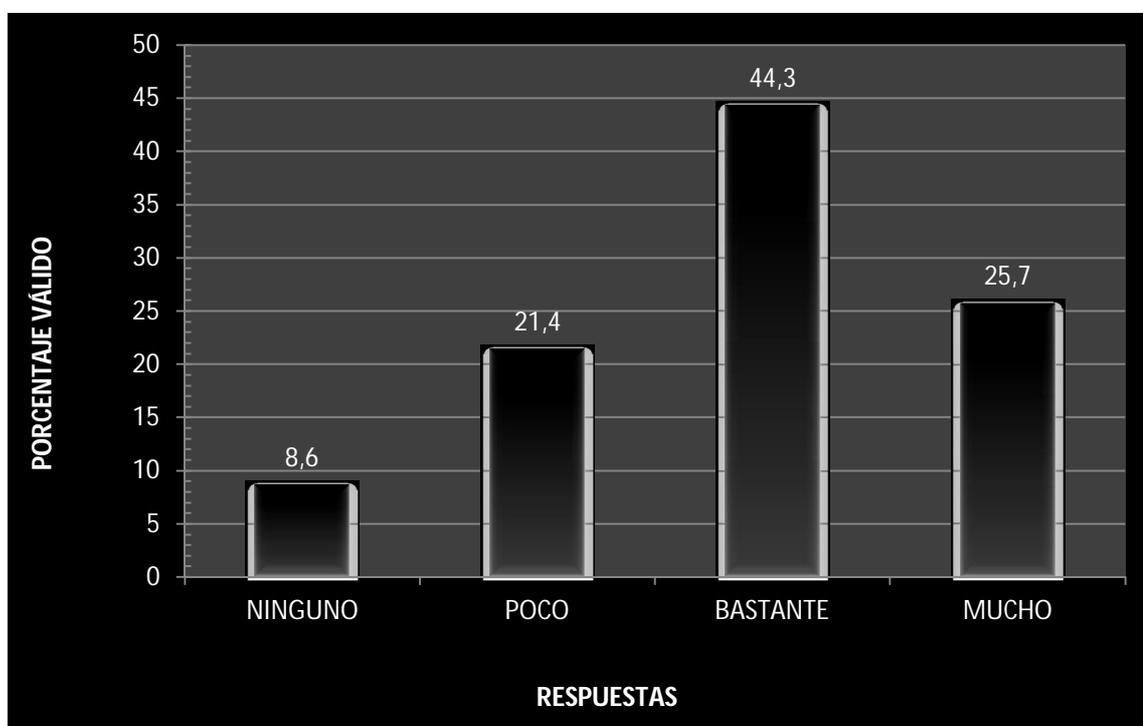


Gráfico 49. Frecuencia con la que suele utilizar el recurso didáctico: Pizarra Tradicional.

### ÍTEM 31d.FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: Pizarra electrónica.

El 30,8% de los profesores usa mucho este recurso tecnológico frente al 20% que dice que es ninguna la frecuencia de su uso. Poco uso se lo da el 26,2% y con bastante frecuencia es usada por el 23,1%.

### Estadísticos

#### FRECUENCIA USO PIZARRA ELECTRÓNICA

N	Válidos	65
	Perdidos	13

#### FRECUENCIA USO PIZARRA ELECTRÓNICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	13	16,7	20,0	20,0
	POCO	17	21,8	26,2	46,2
	BASTANTE	15	19,2	23,1	69,2
	MUCHO	20	25,6	30,8	100,0
	Total	65	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	13	16,7		
Total		78	100,0		

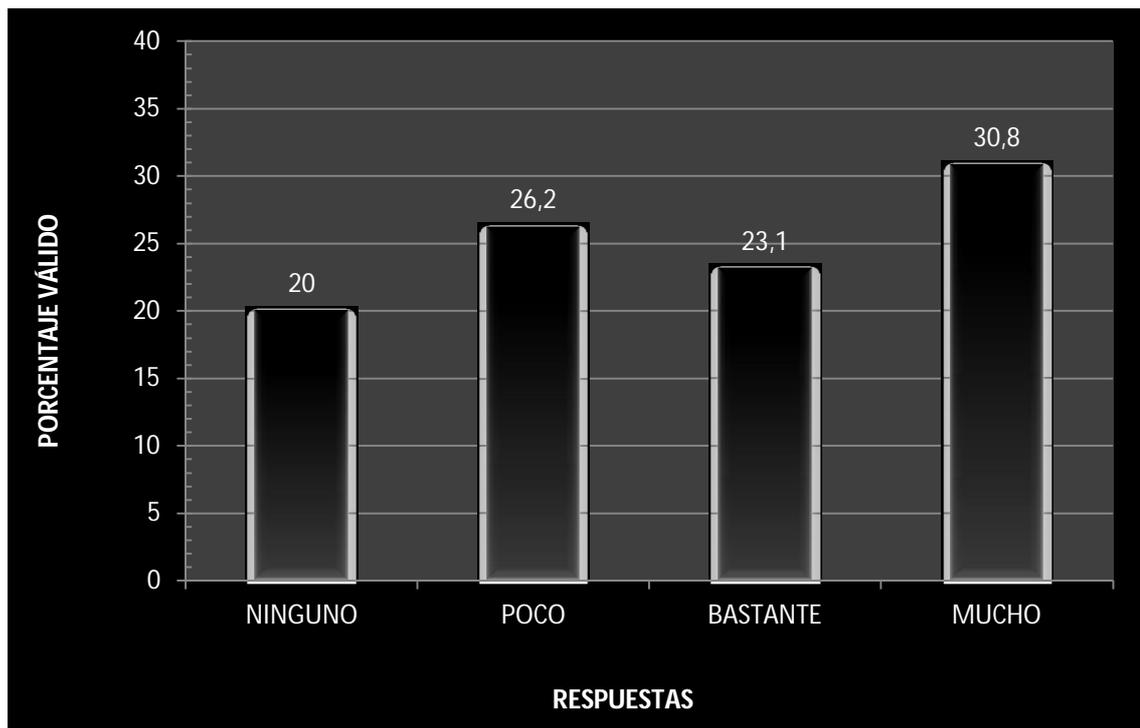


Gráfico 50. Frecuencia con la que suele utilizar el recurso didáctico: Pizarra electrónica.

**ÍTEM 31e. .FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: Proyección de videos.**

La proyección de videos es utilizada bastante por el 50% de los encuestados. Mucho el 26,3%, siendo poca tal frecuencia de uso para el 21,1%. El 2,6% indica no usar este recurso.

**Estadísticos**

**FRECUENCIA USO PROYECCIÓN VÍDEOS**

N	Válidos	76
	Perdidos	2

**FRECUENCIA USO PROYECCIÓN VÍDEOS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	2	2,6	2,6	2,6
	POCO	16	20,5	21,1	23,7
	BASTANTE	38	48,7	50,0	73,7
	MUCHO	20	25,6	26,3	100,0
	Total	76	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
Total		78	100,0		

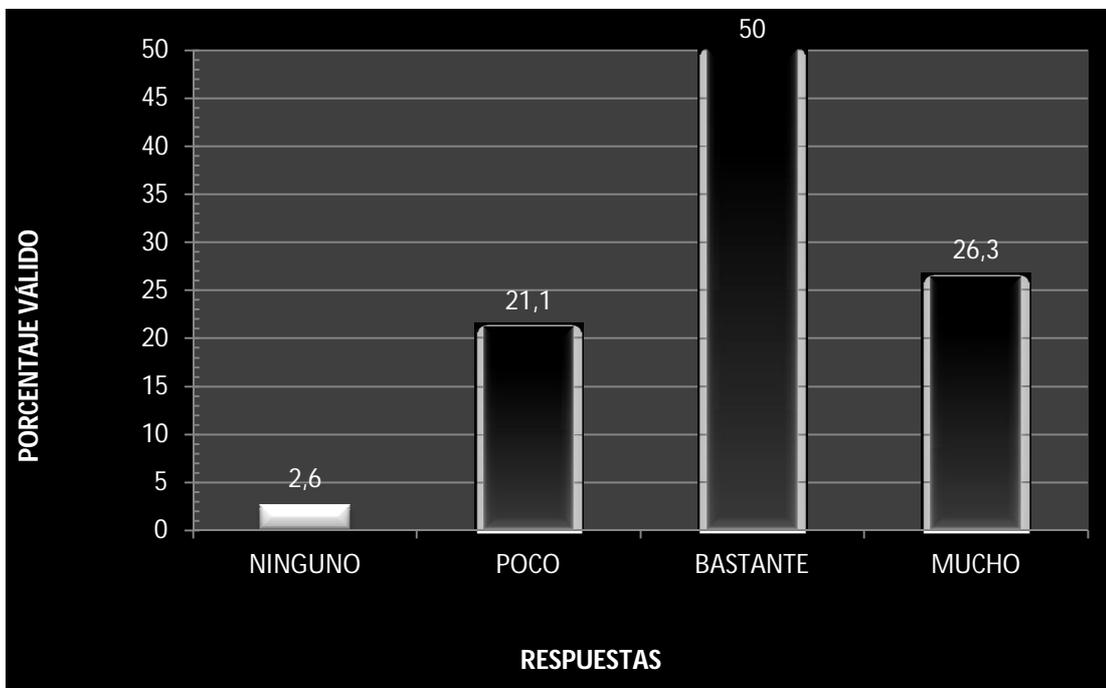


Gráfico 51. Frecuencia con la que suele utilizar el recurso didáctico: Proyección de videos..

**OTROS RECURSOS:**

**Estadísticos**

OTROS RECURSOS

N	Válidos	78
	Perdidos	0

## OTROS RECURSOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	56	71,8	71,8	71,8
BLOG	1	1,3	1,3	73,1
DOCUMENTOS	2	2,6	2,6	75,6
INTERNET	1	1,3	1,3	76,9
IPAD	1	1,3	1,3	78,2
MAPAS	2	2,6	2,6	80,8
POWERPOINT	6	7,7	7,7	88,5
PRENSA	1	1,3	1,3	89,7
PRESENTACIONES	6	7,7	7,7	97,4
TEXTOS	1	1,3	1,3	98,7
TIC	1	1,3	1,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

### ÍTEM 32. EDITORIAL LIBROS

De las diferentes editoriales es Vicens-Vives la más usada por el profesorado con un 42,4%. Anaya se sitúa en segundo lugar con un 19,7% seguida de Santillana, un 12,1%. Un 10,6% expresa varias editoriales y ya en menor grado está la editorial Algaida con un 4,5%. Editex, Edebe y Oxford son usadas todas por un 3% de los docentes. Bruño con un 1,5% es la menos utilizada.

#### Estadísticos

#### EDITORIAL LIBROS

N	Válidos	66
	Perdidos	12

## EDITORIAL LIBROS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ANAYA	13	16,7	19,7	19,7
	ALGAIDA	3	3,8	4,5	24,2
	BRUÑO	1	1,3	1,5	25,8
	EDITEX	2	2,6	3,0	28,8
	EDEBE	2	2,6	3,0	31,8
	OXFORD	2	2,6	3,0	34,8
	SANTILLAN A	8	10,3	12,1	47,0
	VARIAS	7	9,0	10,6	57,6
	VICENS	28	35,9	42,4	100,0
	Total	66	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	12	15,4		
Total		78	100,0		

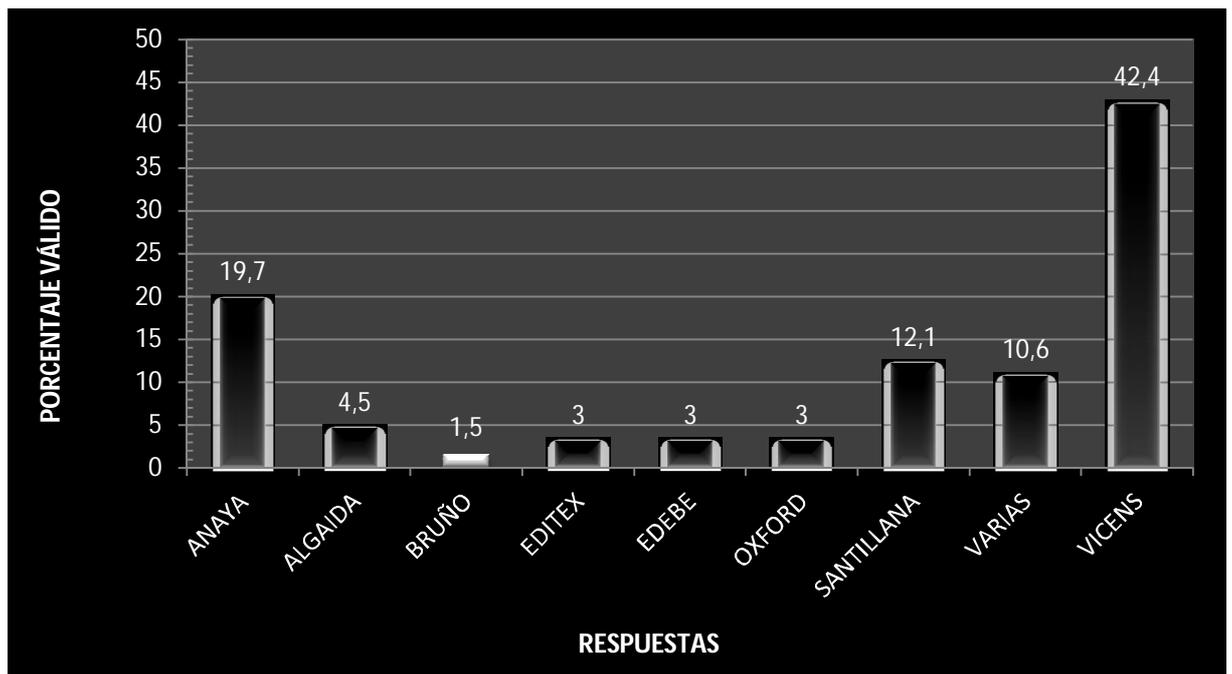


Gráfico 52. Editorial Libros

**ÍTEM 33. GRADO EN QUE APARECEN DE MANERA EXPLÍCITA  
CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN SU LIBRO DE TEXTO DE  
HISTORIA.**

El profesorado expresa con un 77,5% que en sus manuales los contenidos antropológicos aparecen poco. El 21,1% dice que su presencia es bastante y un 1,4% señala que no aparece ninguno.

**Estadísticos**

**GRADO EXPLÍCITO APARICIÓN CONTENIDO ANTROPOLOGÍA EN LIBROS HISTORIA**

N	Válidos	71
	Perdidos	7

**GRADO EXPLÍCITO APARICIÓN CONTENIDO ANTROPOLOGÍA EN LIBROS HISTORIA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	55	70,5	77,5	78,9
	BASTANTE	15	19,2	21,1	100,0
	Total	71	91,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	9,0		
Total		78	100,0		

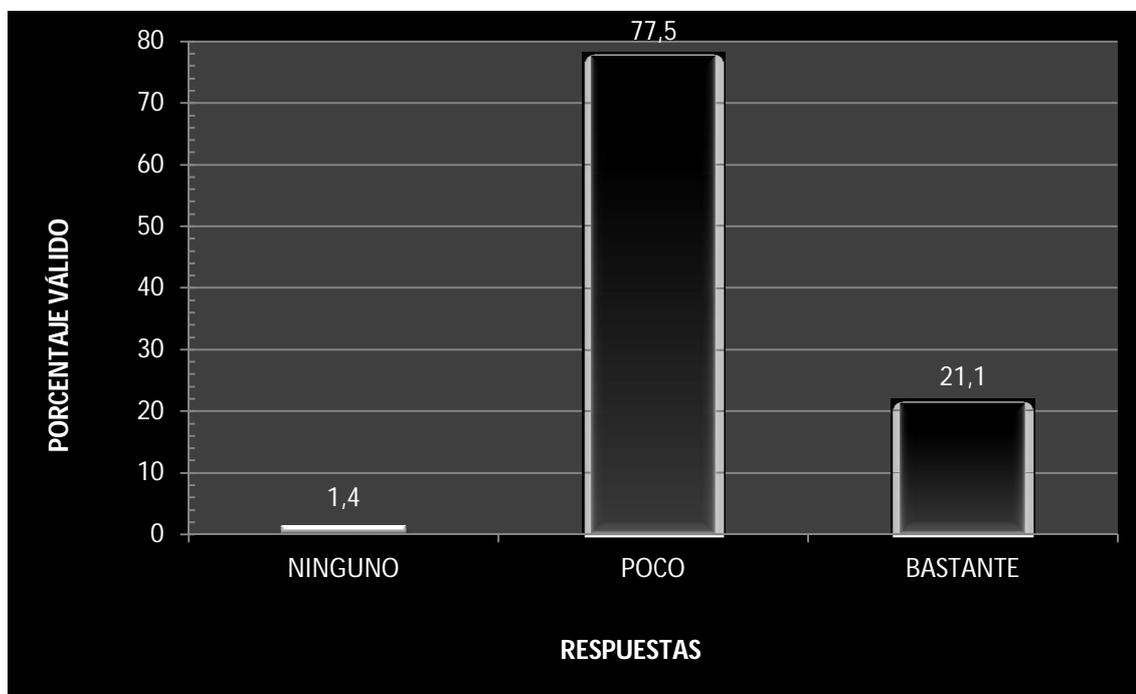


Gráfico 53. Grado en que aparecen de manera explícita contenidos antropológicos en su libro de texto de Historia.

### ÍTEM 34. TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGIA EN LIBROS TEXTO:

Del porcentaje de docentes que señalan que en sus manuales de Historia aparecen contenidos antropológicos, es decir de la suma de los que indican poco o bastante, es decir, de un 96,8% que harían su total, veamos en con que frecuencia se observan los siguientes ámbitos según sus respuestas.

#### ÍTEM 34a .TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGIA EN LIBROS TEXTO: Estructuras sociales.

Las estructuras sociales se hacen presentes bastante en un 55,2% a tenor de lo expresado. El 26,9% por su parte nos indica que es mucha su presencia. Para el 16,4 es poca, siendo el 1,5% los que señalan que no se hace presente.

### Estadístico

#### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: ESTRUCTURAS SOCIALES

N	Válidos	67
	Perdidos	11

#### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: ESTRUCTURAS SOCIALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,5	1,5
	POCO	11	14,1	16,4	17,9
	BASTANTE	37	47,4	55,2	73,1
	MUCHO	18	23,1	26,9	100,0
	Total	67	85,9	100,0	
Perdidos	Sistema	11	14,1		
Total		78	100,0		

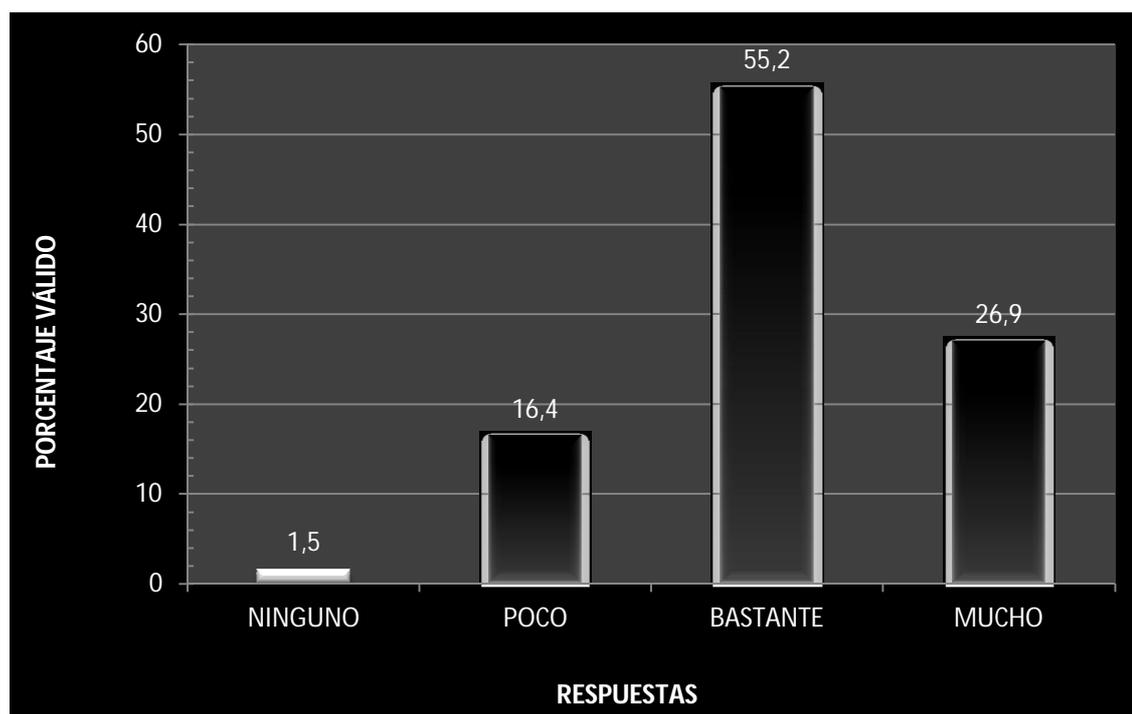


Gráfico 54. Tipos de contenidos de Antropología en los libros de texto: Estructuras sociales.

**ITEM 34b. TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA EN LIBROS  
TEXTO: FILOSOFÍA**

La presencia de la Filosofía es poca para el 52,5% o ninguna para el 24,6%.  
El 21,3% pronuncia que es bastante y solo el 1,6% dice que es mucha.

**Estadísticos**

CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: FILOSOFÍA

N	Válidos	61
	Perdidos	17

CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: FILOSOFÍA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	15	19,2	24,6	24,6
	POCO	32	41,0	52,5	77,0
	BASTANTE	13	16,7	21,3	98,4
	MUCHO	1	1,3	1,6	100,0
	Total	61	78,2	100,0	
Perdidos	Sistema	17	21,8		
Total		78	100,0		

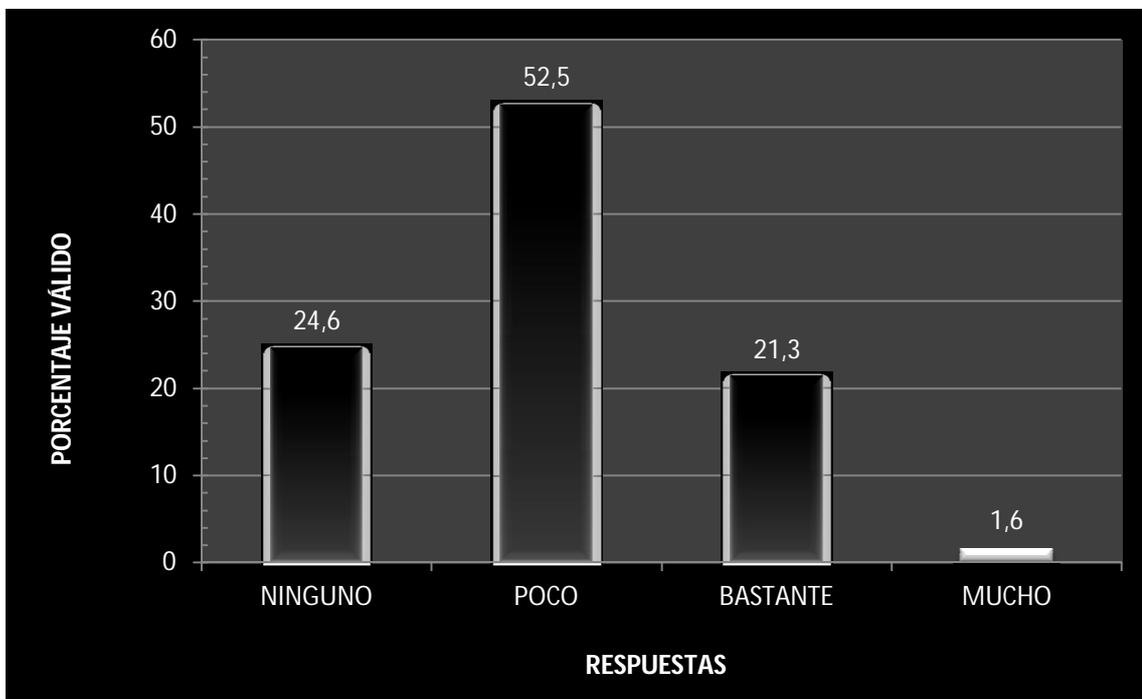


Gráfico 55. Tipos de contenidos en Antropología en libros de texto: Filosofía

### ÍTEM 34c. TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: RELIGIÓN

El aspecto religioso aparece poco según el 63,3% de los encuestados. Para el 18,2% es bastante su presencia. Ninguna lo es para el 16,7%, siendo el 1,7% el que dice ser mucha.

#### Estadísticos

##### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: RELIGIÓN

N	Válidos	60
	Perdidos	18

**CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: RELIGIÓN**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	10	12,8	16,7	16,7
	POCO	38	48,7	63,3	80,0
	BASTANTE	11	14,1	18,3	98,3
	MUCHO	1	1,3	1,7	100,0
	Total	60	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	18	23,1		
Total		78	100,0		

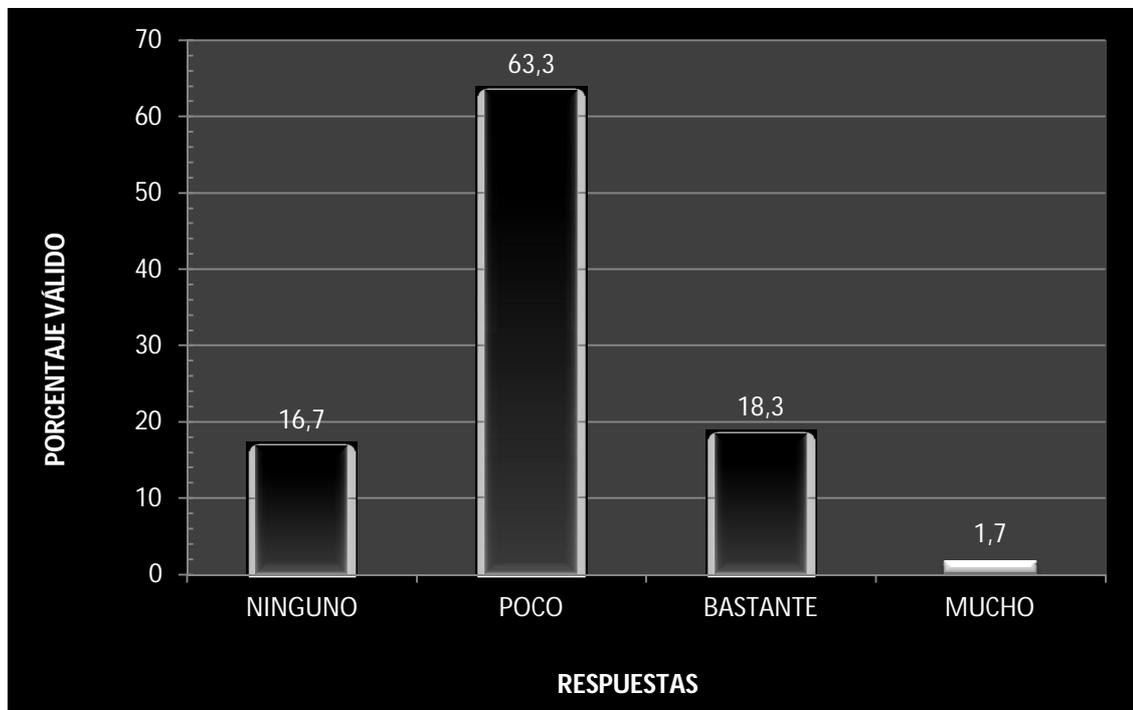


Gráfico 56. Tipos de contenidos de Antropología en libros de texto. Religión..

**ÍTEM 34d.TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: ECONOMÍA**

La economía aparece bastante para el 43,8% y mucho según el 31,3%. Poca presencia la tiene para un 18,8%, siendo el 6,3% el que expresa que tal presencia en los libros de texto es ninguna.

## Estadísticos

### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: ECONOMÍA

N	Válidos	64
	Perdidos	14

### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN LIBROS TEXTO: ECONOMÍA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	4	5,1	6,3	6,3
	POCO	12	15,4	18,8	25,0
	BASTANTE	28	35,9	43,8	68,8
	MUCHO	20	25,6	31,3	100,0
	Total	64	82,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	17,9		
Total		78	100,0		

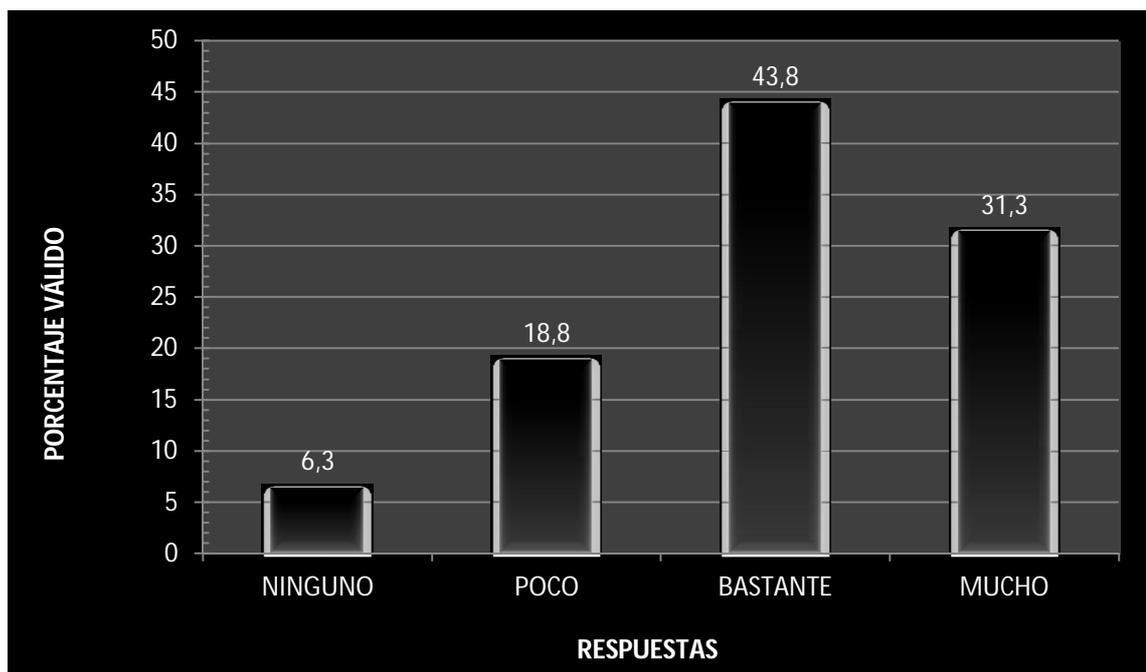


Gráfico 57. Tipos de contenido de Antropología en libros de texto. Economía.

### **ÍTEM 35.FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS.**

Hemos visto anteriormente los porcentajes con que se hacen presentes determinados contenidos antropológicos en el formato libros de texto usados por los docentes. Veamos ahora y a partir de este ítem que contenidos de esta disciplina se destacan en los recursos didácticos que dicho profesorado usa en su ejercicio docente. Observaremos que a nivel general se destaca poca su presencia salvo en la proyección de videos, la cual tiene un porcentaje mayor en bastante según señalan los encuestados.

### **ÍTEM 35a.FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS. Apuntes.**

Para el 47,7% en los apuntes es poco lo que se destaca en contenidos antropológicos. Para un 30,8% sin embargo es bastante y el 7,7% señala que mucha. El 13,8% expresa que no se destaca nada.

#### **Estadísticos**

#### **FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN APUNTES**

N	Válidos	65
	Perdidos	13

### FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN APUNTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	9	11,5	13,8	13,8
	POCO	31	39,7	47,7	61,5
	BASTANTE	20	25,6	30,8	92,3
	MUCHO	5	6,4	7,7	100,0
	Total	65	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	13	16,7		
Total		78	100,0		

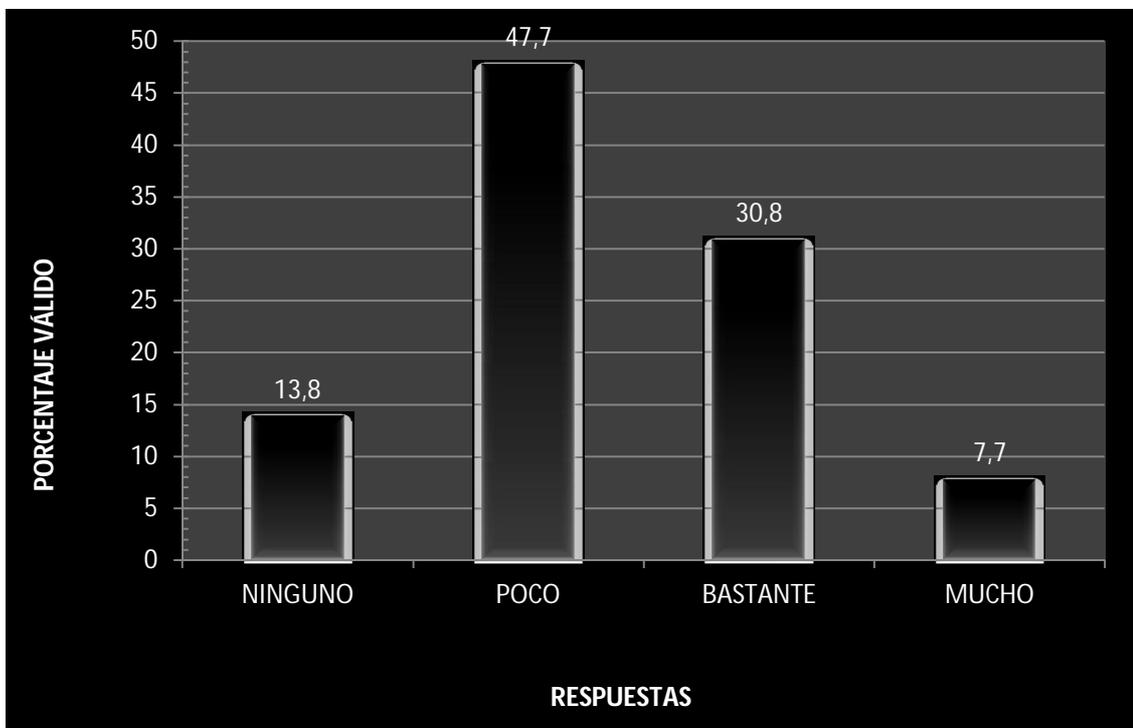


Gráfico 58. Frecuencia con la que se destacan contenidos antropológicos en otros recursos didácticos utilizados: Apuntes

**ÍTEM 35b.FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS: Pizarra tradicional.**

En este formato y recurso didáctico el 51,7% expresa que poco es lo que se destaca y para el 24,1% no se destaca ningún contenido antropológico. Para el 22,4% es bastante y solo para el 1,7% se destaca mucho.

**Estadísticos**

**FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN PIZARRA TRADICIONAL**

N	Válidos	58
	Perdidos	20

**FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN PIZARRA TRADICIONAL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	14	17,9	24,1	24,1
	POCO	30	38,5	51,7	75,9
	BASTANTE	13	16,7	22,4	98,3
	MUCHO	1	1,3	1,7	100,0
	Total	58	74,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,6		
Total		78	100,0		

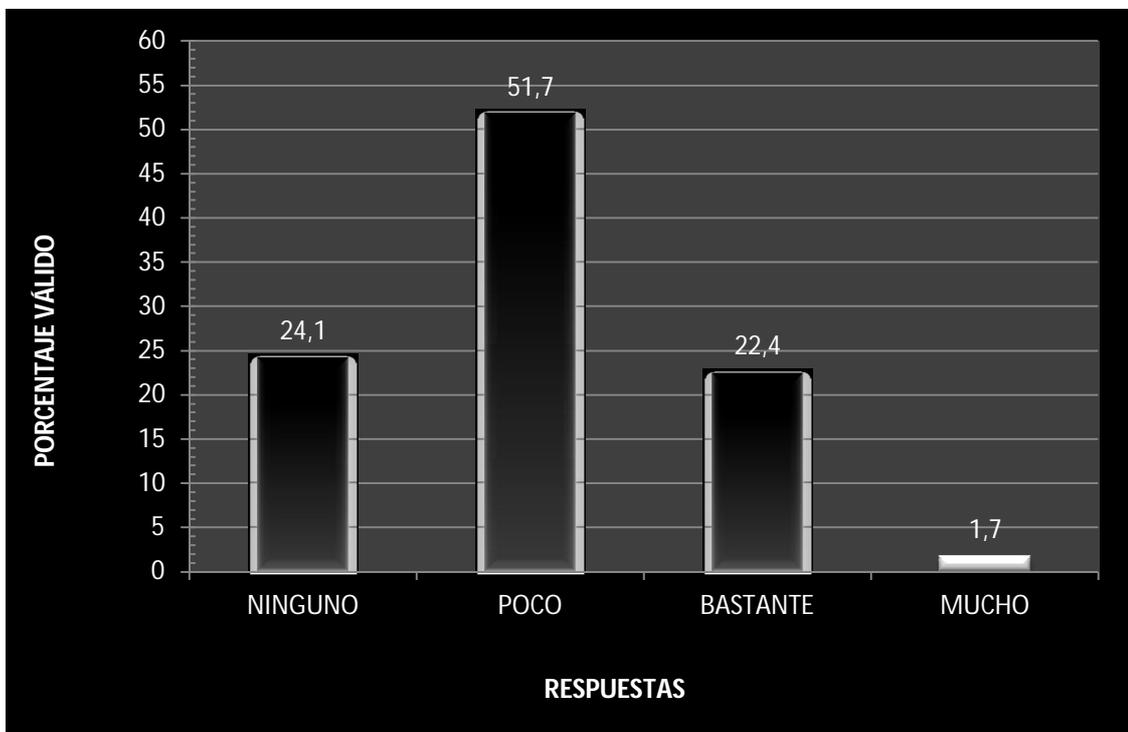


Gráfico 59. Frecuencia con la que se destacan contenidos antropológicos en otros recursos didácticos utilizados: Pizarra tradicional.

**ÍTEM 35c. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS: Pizarra electrónica.**

En este recurso tecnológico se destacan poco los contenidos antropológicos según responde el 38,2% del profesorado y para el 23,6% no se destaca ninguno. El 34,5%, indica que es bastante junto con el 3,6% que dice ser mucho.

**Estadísticos**

FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN PIZARRA ELECTRÓNICA

N	Válidos	55
	Perdidos	23

### FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN PIZARRA ELECTRÓNICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	13	16,7	23,6	23,6
	POCO	21	26,9	38,2	61,8
	BASTANTE	19	24,4	34,5	96,4
	MUCHO	2	2,6	3,6	100,0
	Total	55	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	23	29,5		
Total		78	100,0		

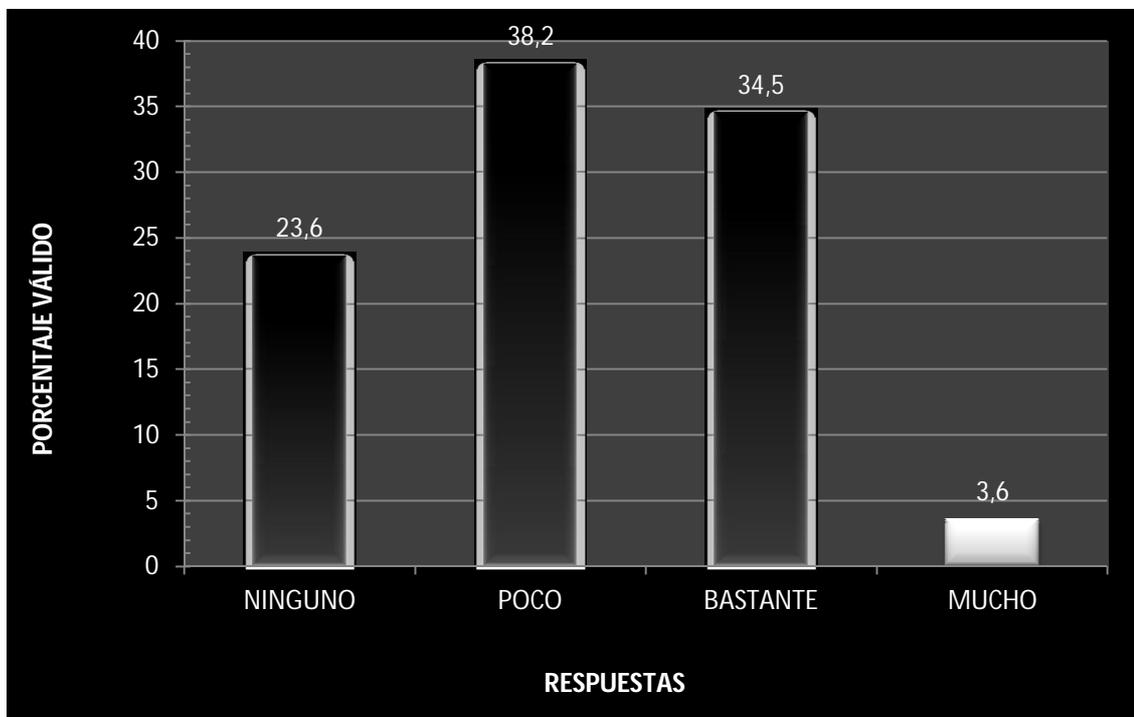


Gráfico 60. Frecuencia con la que se destacan contenidos antropológicos en otros recursos didácticos utilizados: Pizarra electrónica.

**ÍTEM 35d. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS: Proyección de videos.**

Casi el 50% del profesorado, un 49,3% considera que en la proyección de videos se destacan contenidos antropológicos de manera bastante. Poco es considerado por 26,9% y no se destaca de ninguna forma para el 7,5%. Se destaca mucho para el 16,4%.

**Estadísticos**

**FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN PROYECCIÓN VÍDEOS**

N	Válidos	67
	Perdidos	11

**FRECUENCIA ANTROPOLOGÍA EN PROYECCIÓN VÍDEOS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	5	6,4	7,5	7,5
	POCO	18	23,1	26,9	34,3
	BASTANTE	33	42,3	49,3	83,6
	MUCHO	11	14,1	16,4	100,0
	Total	67	85,9	100,0	
Perdidos	Sistema	11	14,1		
Total		78	100,0		

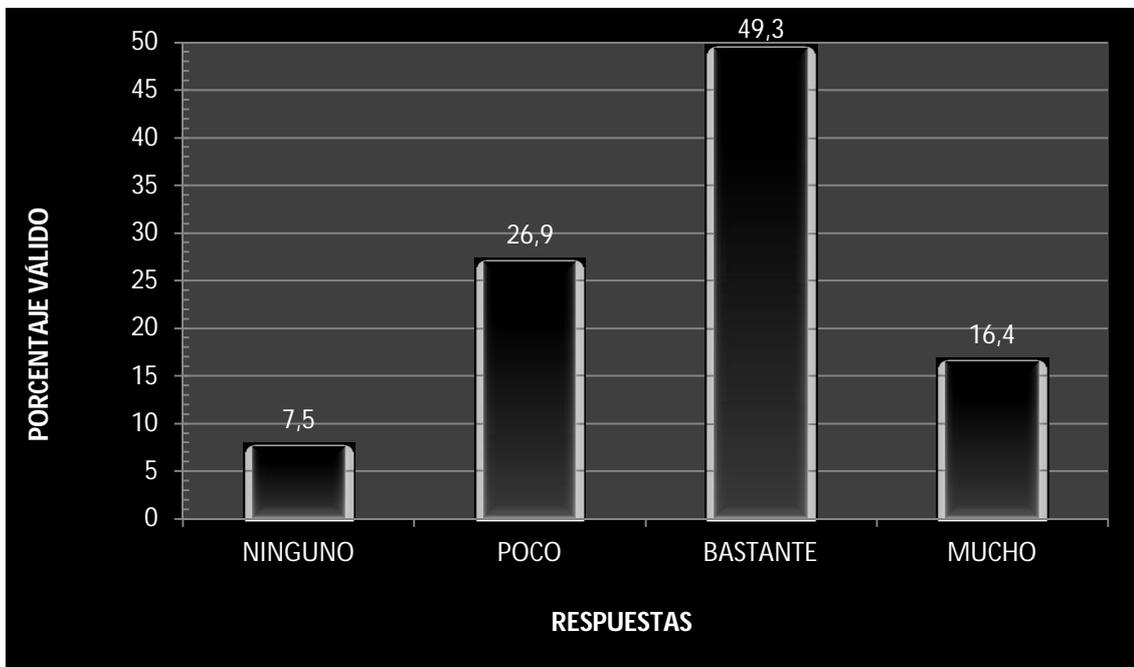


Gráfico 61. Frecuencia con la que se destacan contenidos antropológicos en otros recursos didácticos utilizados: Proyección de vídeos.

### ÍTEM 36. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN LOS CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS.

Este ítem nos ofrece los porcentajes en los que se destacan contenidos antropológicos en esos recursos didácticos señalados en el ítem 35 y que hemos observado anteriormente. Veremos que es la economía y las estructuras sociales como contenidos los que más se destacan en tales recursos.

**ÍTEM 36a. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN LOS CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS: Estructuras sociales.**

Las estructuras sociales son destacadas por un 48,6% del profesorado como bastante, siendo los que expresan mucho el 31,9%. Para el 18,1% es poco su frecuencia y para el 1,4% no se destaca nada.

**Estadísticos**

CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: ESTRUCTURAS SOCIALES

N	Válidos	72
	Perdidos	6

CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: ESTRUCTURAS SOCIALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	1	1,3	1,4	1,4
	POCO	13	16,7	18,1	19,4
	BASTANTE	35	44,9	48,6	68,1
	MUCHO	23	29,5	31,9	100,0
	Total	72	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,7		
Total		78	100,0		

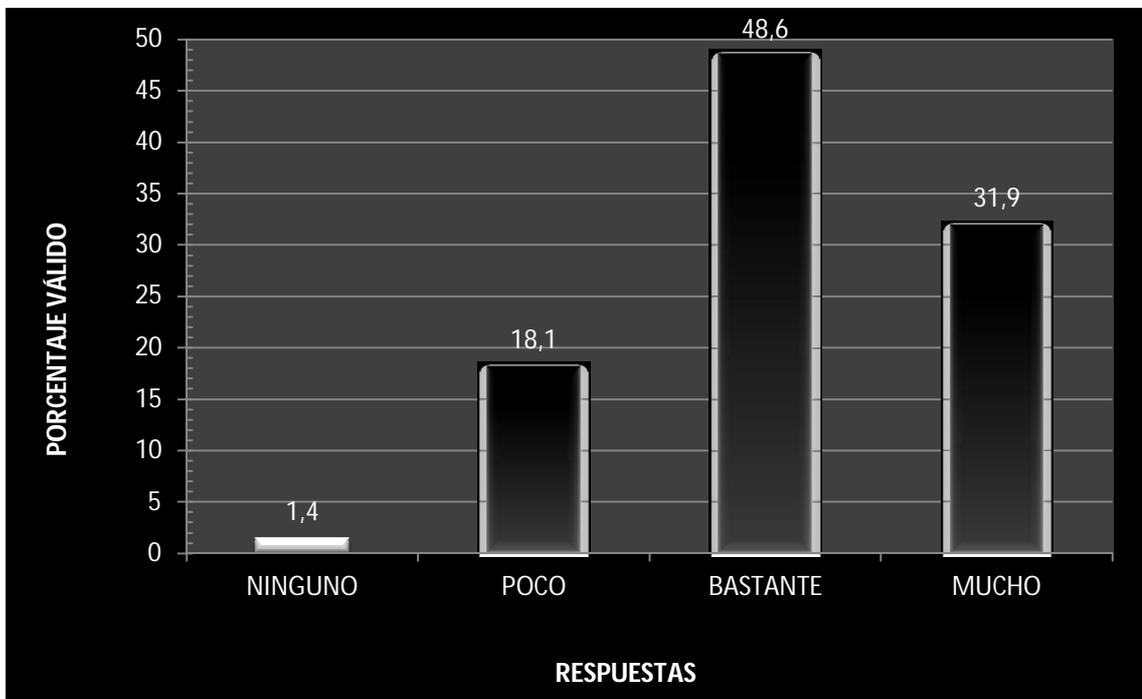


Gráfico 62. Frecuencia con la que se destacan los contenidos antropológicos: Estructuras sociales.

**ÍTEM 36b. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN LOS CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS: Filosofía.**

Más de la mitad de la muestra, el 50,8% de los entrevistados dice que la Filosofía se destaca poco, a diferencia del 26,2% que expresa que es bastante. Para el 18,1% esta disciplina no está presente de ninguna forma siendo el 4,9% el que cree que es mucha.

**Estadísticos**

CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: FILOSOFÍA

N	Válidos	61
	Perdidos	17

### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: FILOSOFÍA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	11	14,1	18,0	18,0
	POCO	31	39,7	50,8	68,9
	BASTANTE	16	20,5	26,2	95,1
	MUCHO	3	3,8	4,9	100,0
	Total	61	78,2	100,0	
Perdidos	Sistema	17	21,8		
Total		78	100,0		

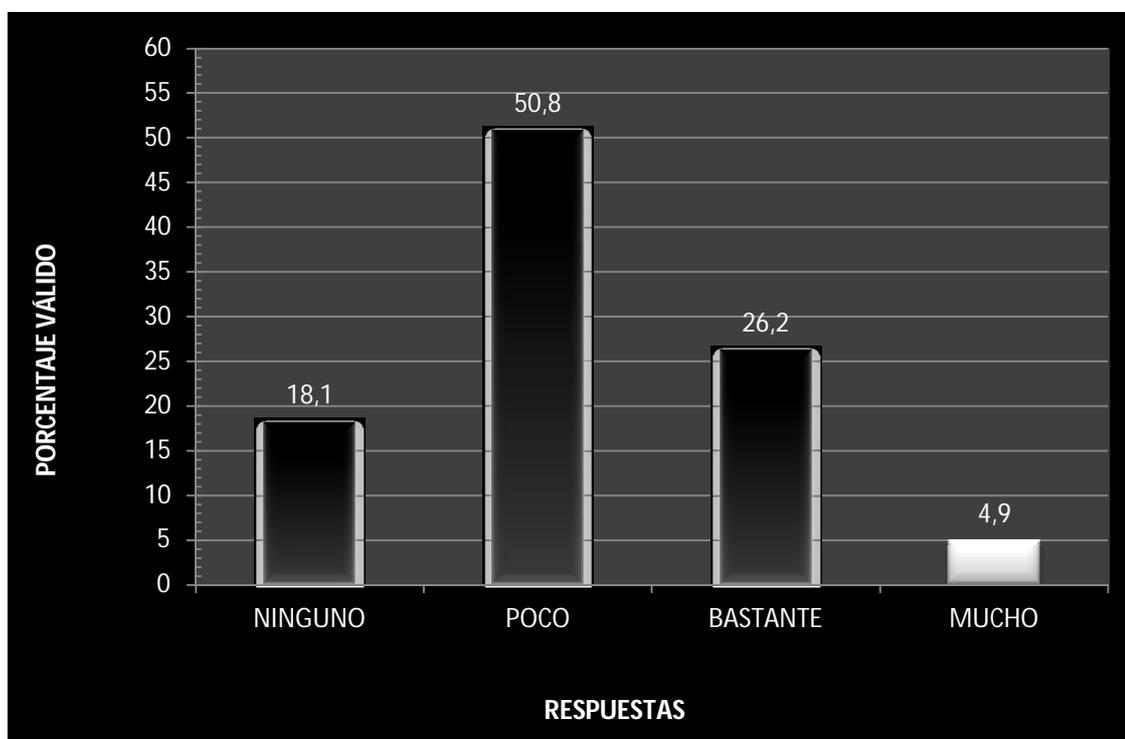


Gráfico 63. Frecuencia con la que se destacan los contenidos antropológicos: Filosofía.

## ÍTEM 36c. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN LOS CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS: Religión

La religión se destaca poco para el 45,2% Igualados en porcentajes, con un 9,7%, se encuentran los que se pronuncian como ninguna y mucha respectivamente. El 35,5 % expresa que es bastante la frecuencia con la que se destaca este aspecto.

### Estadísticos

#### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: RELIGIÓN

N	Válidos	62
	Perdidos	16

#### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: RELIGIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	6	7,7	9,7	9,7
	POCO	28	35,9	45,2	54,8
	BASTANTE	22	28,2	35,5	90,3
	MUCHO	6	7,7	9,7	100,0
	Total	62	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	20,5		
Total		78	100,0		

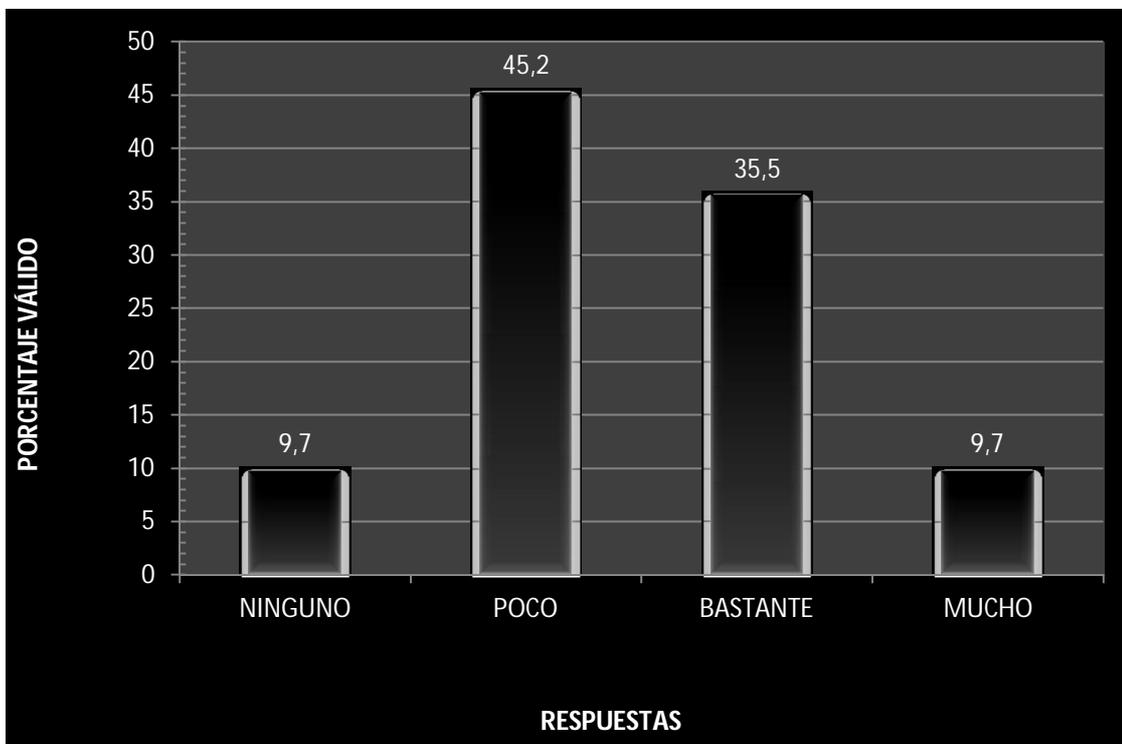


Gráfico 64. Frecuencia con la que se destacan los contenidos antropológicos: Religión.

**ÍTEM 36d. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN LOS CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS: Economía.**

La economía, como hemos apuntado anteriormente, es el ámbito que más se destaca según señala el 49,3% junto al 31,9% que señala mucho. Se quedan distantes de este porcentaje en su suma de los que expresan poco y ninguno, con un 11,6% y un 7,2% respectivamente.

**Estadísticos**

CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: ECONOMÍA

N	Válidos	69
	Perdidos	9

### CONTENIDOS ANTROPOLOGÍA EN OTROS RECURSOS: ECONOMÍA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNO	5	6,4	7,2	7,2
	POCO	8	10,3	11,6	18,8
	BASTANTE	34	43,6	49,3	68,1
	MUCHO	22	28,2	31,9	100,0
	Total	69	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	11,5		
Total		78	100,0		

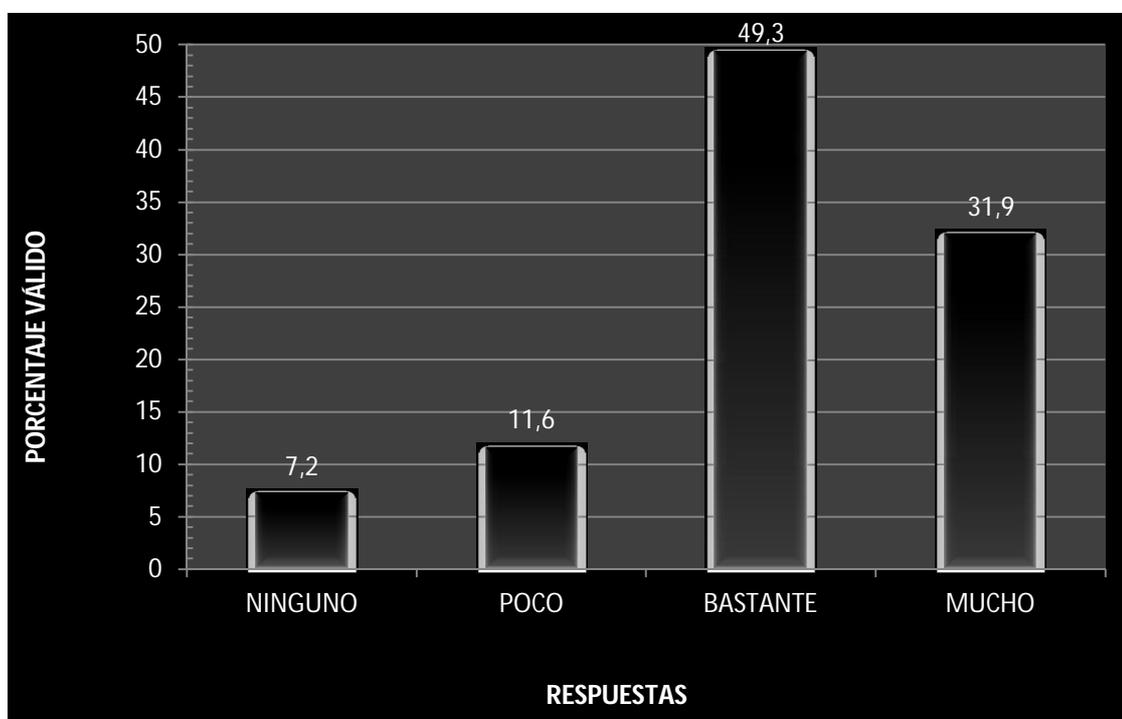


Gráfico 65. Frecuencia con la que se destacan los contenidos antropológicos: Economía.

### 3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

La analítica de los datos, si bien supone a criterio de Rodríguez, Gil y García (1996) uno de los trabajos más atractivos de la investigación cualitativa también es una de las tareas más complejas y con mayor dificultad a diferencia de los datos obtenidos cuantitativamente. Los autores nos seguirán indicando que cuando hacemos análisis de datos cuantitativos, los cuales traducen caracteres medibles de los fenómenos u objetos, los procedimientos de análisis están con claridad demarcados, pero no así los de naturaleza cualitativa que no cuentan con cauces definidos o convencionales con los que orientar la manera de llevar a cabo el análisis. Los modos usados para ello se han caracterizado por su variedad y singularidad, que los han convertido en subordinados del proceder y experiencia de investigador.

Pero dado que los datos acopiados no muestran suficiencia como tales como para poder obtener conclusiones, pues estos en realidad son material en bruto, es necesario que el investigador opere con ellos de la forma pertinente que lo conduzcan a extraer una información significativa. Rodríguez et als (1996:200) nos determinan lo que entienden por análisis de datos de la siguiente manera:

*“Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”*

Pérez Serrano (1998:126) dirá que:

*“La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado con la teoría y, por otro, con los resultados prácticos. Se trata de verificar en la investigación la adecuación entre objeto y pensamiento”*

*“En la investigación educativa la fase más importante no es la recogida de datos y su representación, sino la interpretación cualitativa de estos datos que llevará a tomar decisiones sobre la transformación de la realidad.”*

Esta autora en la misma obra también nos sugiere las siguientes líneas que pueden auxiliarnos para llevar con rigor el proceso de interpretación de los resultados.

- Se ha de tratar de incluir cada vez más aspectos *particulares* en las categorías y clases más generales.
- Hemos de buscar *relaciones* entre las variables examinadas.
- Se debe tratar de descubrir nuevas *variables* que ocultan posibles relaciones.

Observando los pareceres de estos autores aludidos presentamos esa analítica de los datos cualitativos recogidos en nuestra investigación.

### **3.1 ENTREVISTAS.**

Recogemos en la siguiente tabla el análisis de las entrevistas donde, como podrá observarse quedan representadas las meta-categorías y categorías en que se ha parcelado este trabajo. En las mismas se contiene sintetizada la información recogida, pudiendo considerarse como las más relevantes la que se advierten a partir de la meta-categoría “ejercicio docente”.

METACATEGORIA		ASPECTOS GENERALES				
CATEGORIAS	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5	ENTREVISTA 6
<b>Titulación académica</b>	Doctora en Historia	Licenciado en Geografía e Historia. Especializado en Antigüedad.	Licenciado en Sociología	Licenciada en Historia	Licenciado en Geografía. Tres años de Historia del Arte y después la especialización en Geografía.	Licenciada en Geografía e Historia. Especialidad en Historia del Arte.
<b>Experiencia profesional</b>	Experiencia docente en la Universidad impartiendo clases de Historia. Diez años como profesora de Historia en el bachillerato.	Catorce años de experiencia como profesor de Historia	Comenzó como profesor interino en el 2007. Desde el 2010 como funcionario. Ocho años de experiencia profesional.	Seis años de experiencia docente	Veinticinco años de experiencia como profesor de Historia	Veinticinco años de ejercicio docente como profesora de Historia

## METACATEGORIA

## FORMACIÓN CURRICULAR

## CATEGORIAS

## ENTREVISTA 1

## ENTREVISTA 2

## ENTREVISTA 3

## ENTREVISTA 4

E

**Conocimientos  
adquiridos en  
Historia**

Muy buenos a nivel académico y también por el compromiso personal por adquirir conocimientos al respecto.

Les pone un notable. Tuvo buenos profesores y temarios bien desarrollados. Aclara que se aprende mas cuando uno hace de historiador. Aclara que un porcentaje bastante elevado de conocimientos viene después de terminar la carrera.

Considera que bien en conocimiento sobre Historia Contemporánea. De sobra para dar la asignatura.

En su licenciatura los conocimientos adquiridos han sido muy escasos. Con grandes lagunas históricas. No se terminan los temarios. Considera que salió licenciada pero no sabía Historia. Esta es mucho más de lo que ha recibido en la carrera.

Lo  
inc  
No  
alq  
no  
ex  
En  
ge  
qu  
pr  
ma  
cu  
im  
pr  
ma  
en  
inv  
qu  
de

<p><b>Conocimientos adquiridos en Antropología</b></p>	<p>No tiene salvo algunos por referencias o descubrimiento por indagación personal</p>	<p>Tiene conocimientos porque ha trabajado con autores, a través de lecturas, trabajos. Cree que en todos los temas está presente la Antropología.</p>	<p>Tiene conocimientos en Antropología por cursar algunas asignaturas optativas de esta disciplina. Su grado de conocimiento no es en profundidad pero el suficiente para entender un poco en qué consiste la Antropología.</p>	<p>Practicamente no ha recibido ninguna formación en Antropología en su disciplina académica. Tal vez algo en Historia y en un trabajo sobre historias de vida.</p>	<p>Lo y co co</p>
<p><b>Formación adicional y/o permanente</b></p>	<p>La formación permanente depende de la persona. Hay quienes muestran compromiso con su formación y otros no.</p>	<p>Ha promovido cursos relacionados con la Historia y con relación a la Antropología. Cree que el profesorado está</p>	<p>No ha promovido ninguna formación adicional o permanente. Lo único que ha hecho ha sido explicar a los</p>	<p>En su entorno y respecto a ella si observa compromiso del profesorado por su formación permanente  No ha promovido</p>	<p>A gr tra div Cr mu de De</p>

	<p>No ha promovido, ni dirigido ni coordinado ningún tipo de formación relacionada con la Historia o la Antropología. Solo ha usado algunos datos antropológicos para su tesis doctoral.</p>	<p>comprometido con su formación, aunque es fácil acomodarse. Considera vital es formación</p>	<p>alumnos conceptos antropológicos. Cree a grandes rasgos que el profesorado muestra compromiso con su formación permanente. Se hace más de lo que se puede hacer.</p>	<p>ningún tipo de formación sobre Antropología o Historia.</p>	<p>cu atr se ap do Co pr mu co co</p>
<p><b>Recursos y estrategias didácticas</b></p>	<p>Cree que los recursos y estrategias didácticas son actualmente eficientes dado los medios que hay al alcance del profesorado. El problema es tener que ajustarse a la Prueba de Acceso</p>	<p>Considera que los recursos y estrategias didácticas no muestran excesiva suficiencia. Hay que mejorar esos aspectos y ganarse al alumno.</p>	<p>Piensa que los recursos y estrategias didácticas no muestran suficiente eficiencia. Se debería trabajar con noticias del día a día. Acumular datos sin ninguna</p>	<p>Cree que hay recursos que facilitan el trabajo, pero la Historia es reacia a ese cambio, a los cambios metodológicos. Para ella los recursos son magníficos pero hay exceso y</p>	<p>Se re to qu se me Se un qu de po Ap</p>

a la Universidad.	capacidad interpretativa no sirve de nada	saturación de ellos y el profesor a veces no tiene tiempo de seleccionarlos.	pr co or mu pa inf
-------------------	---	--	-----------------------------------

METACATEGORIA		EJERCICIO DOCENTE				
CATEGORIAS	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	EM	
<b>Conocimiento e interés del alumnado</b>	Bastante escaso. Su interés máximo es aprobar. No tienen conocimientos en Antropología, no saben lo que es y si algo les suena es a "huesos". Si	El alumno respecto de la Historia tiene un conocimiento regular-medio-bajo. Sobre Antropología los alumnos tienen mas conocimiento del	Hay de todo. Al alumno le suele interesar temas relacionados con el contexto histórico actual. Les interesa de manera curiosa. Cree que a los alumnos no se	Sobre el conocimiento e interés del alumnado nos responde que medio-bajo con excepciones. A veces las clases son aburridas pero no todo en	El a un mu ES par Ba sus deb ma Ant	

	los tienen es de forma transversal sin identificar que es Antropología.	que parece pero no saben que son conocimientos antropológicos. El les dice que lo son y les gusta.	les acostumbra a pensar.	la vida es diversión. En Antropología no tienen ningún conocimiento	tiene con alg mu
<b>Contenidos y aportación antropológicos</b>	Sería una aportación básica para entender los cambios que hay en la Historia. Sin atender a los comportamientos no se podría entender la Historia.	Aborda cuestiones antropológicas, desde conceptos hasta cómo funcionan determinadas sociedades. Hay que ir a la base, a la esencia del ser humano a nivel cultural.	Ha abordado alguna vez contenidos antropológicos. La Antropología podría aportar riqueza en cuanto al conocimiento sobre que es el hombre y quitar el determinismo cultural.	La Antropología podría aportar a la Historia un conocimiento integrador mas completo, mas cerca de la historia de las mentalidades. En su manual docente no se recoge conocimientos antropológicos.	La ayu qui cue culti soc eta En doc rec con ant ma esp

**Políticas  
educativas**

No las considera acertadas debido a su cambio continuo. Ello no beneficia al alumno. La Historia está quedando relegada.

No está de acuerdo con muchos aspectos en políticas educativas, ni con tantos cambios en las mismas. Algunas cosas están mejorando

El sistema educativo va por un lado y las demandas de la sociedad por otro. No cree acertadas en absoluto las políticas educativas. Debería haber más contenidos sobre lo que implica el ser humano.

No sabe cuáles son las mejores políticas educativas. Las políticas son mejorables pero sino son productivas no se consideran necesarias.

El m  
edu  
bue  
No  
cuel  
eco  
edu  
sirv  
un  
si l  
sab  
ent  
con  
reg  
  
Las  
son  
can  
Los  
deb  
abi  
elá

					flex
<b>Enseñanza más atractiva</b>	Es básico hacerla atractiva. Hay que poner en valor la Historia.	Hay que ganarse al alumno en el sentido de hacerle más atractiva la materia. La asignatura se puede hacer más atractiva o más fea. Hay que hacer al alumno protagonista de la Historia y cambiar la forma de ser docente. Huye de la enseñanza memorística.	Cree que en parte la Historia debe hacerse mas atractiva, aunque no sabe de donde surge la necesidad de serlo ya que puede desvirtuarse la Historia.	Es necesario hacerla más atractiva, debe ser un pilar fundamental. Los recursos la hacen más atractiva pero su exceso los cansa	Ser hac atra alu cla cre His me he  Del má ens alu pre pas es le i pre
<b>Antropología en el currículum de</b>	La inclusión de la Antropología, o de cualquier otra disciplina en la Historia la	Le parece perfecto, fundamental. Cree que la Antropología es	Observa como positiva la inclusión de la Antropología en la Historia, pero	La inclusión de la Antropología en la Historia la valoraría de manera	La par cier mu con

**Historia**

observa como positiva. Sería enriquecerla

la base para comprender la Historia, además de ser un elemento que haga atractiva la Historia.

para ello habría que cambiar el currículum.

estupenda. La completaría muy bien.

cie  
Ayu  
enc  
sol  
,rel  
exp  
las  
pre  
pas

De la analítica que nos ofrecen las entrevistas llevadas a término extraemos una serie de conclusiones generales en correspondencia con los ámbitos meta-categoricos, y dentro de estas, las categorías señaladas.

## **FORMACIÓN CURRICULAR:**

### **Conocimientos adquiridos en Historia:**

**Sobre los conocimientos adquiridos en Historia en la disciplina académica cursada, ya que no todos son licenciados en Historia como tal sino que encontramos licenciaturas de Sociología, Geografía e Historia del Arte, los entrevistados se pronuncian basculando sus respuestas desde los que los consideran muy buenos, pasando por los que creen que son los necesarios para su competencia, hasta los que creen que fueron insuficientes. Encontramos por tanto que algunos no están satisfechos del todo con tales conocimientos adquiridos siendo sus valoraciones lógicamente como no positivas en el sentido de ser dictaminados como incompletos.**

- *Yo muy buena.....es que eso está claro, si te tomas las clases en serio el conocimiento... vamos bien, puede ser que en alguna asignaturas con algún profesor que este la cosa un poquillo peor, que este uno más cojo, pero si está uno interesado... yo para mi... por mi muy bien.  
(Entrevista 1)*
- *Yo.. mmmm....en un... notable lo pondría, los conocimientos que yo adquirí, yo... tuve muy buenos profesores...(Entrevista 2)*
- *En la licenciatura muy escaso. Con grandes lagunas históricas No se terminaban los temarios, se centraban en el tema en el que ellos eran especialistas....y en general no hay un aprendizaje. (...)  
cuando salí Licenciada era Licenciada en Historia pero no sabía Historia.(Entrevista 4)*
- *Incompleta..... porque hay algunos periodos de la Historia que me lo han explicado bastante bien, por ejemplo en Prehistoria, y de Antigua pero sin embargo en Medieval, Moderna y Contemporánea con lagunas.*

*Los conocimientos adquiridos dejan lagunas. No se me ha preparado bien en líneas generales...Los conocimientos no han sido todo lo convenientes que debían de haber sido.(Entrevista 5)*

- *Mis conocimientos académicos yo creo que son competente a las materias que imparto, creo que sí porque avalan no solo la experiencia, sino la preocupación por la formación a lo largo de estos años.(Entrevista 6)*

### **Conocimientos adquiridos en Antropología:**

**Respecto a los conocimientos adquiridos en esta disciplina algunos señalan no tenerlos, y lo que dicen poseer saberes en la misma en líneas generales nos indican que su conocimiento es muy escaso.**

- *No, o te coges tu alguna optativa o no.... o hay alguno profesor que si te mete así alguna cosilla....porque sean gente de las nuevas... tendencias historiográficas.. pero son pequeñas cosas muy aisladas... (Entrevista 1)*
- *Si, evidentemente si, tuve varias asignaturas además y de hecho me gustaba. En Antropología Social y Cultural teníamos una asignatura troncal y cogí alguna optativa. (.....) No a un grado de profundidad pero si para entender un poco en qué consiste la Antropología y algunos de los conceptos más representativos de ella (Entrevista 3)*
- *No, nada, prácticamente nada. En todo caso la rama tal vez de..... Prehistoria.. Un grado muy... básico.(Entrevista 4)*
- *Difusamente, siempre de manera colateral. (Entrevista 5)*

### **Formación adicional y/o permanente:**

**En cuanto a la formación adicional o permanente todos se muestran a nivel particular como comprometidos con dicho proceder. Consideran al respecto que es algo personal que depende del compromiso del sujeto.**

- *Algunos sí y otros no. (...). Todo depende. Hay gente que si y se nota mucho en la asignatura y en la calidad de la asignatura. (Entrevista 1)*
- *Yo creo que un porcentaje mmmm.....elevado lo hace. Yo a veces, vamos a ser honestos, me descuido también en mi formación (...) es fácil acomodarse... el porcentaje a lo mejor es bastante pequeño de personas que se reciclan y lo hacen de manera permanente, pero poco a poco y por nuestro propio bien va calando la idea de que o te pones al día en muchas cosas o te quedas anquilosado en el pasado, da igual la materia que sea, y en esta lo mismo que en otra cualquiera. Yo lo intento pero reconozco que humildemente pues también a veces me acomodo. (Entrevista 2)*
- *Voy a decir que si. A nivel personal si. En el entorno que me relaciono si, (Entrevista 4)*
- *Yo creo que sí, (...) yo lo tengo y sigo formándome a nivel individual en diferentes aspectos de mi disciplina académica.(...) Compromiso lo hay pero faltaban muchas cosas, pero ha de haber cursos atractivos y facilidades al profesorado, que no hay ninguna, para hacer cursos de formación permanente.(Entrevista 5)*
- *En mi experiencia y en general en un porcentaje altísimo del claustro de profesores sí. (Entrevista 6)*

### **Recursos y estrategias didácticas:**

**En relación a los recursos y estrategias didácticas, los entrevistados señalan que recursos hay muchos, en ocasiones en demasía, debiendo saber discriminarlos para poder elegir de forma óptima los más adecuados. Respecto a las estrategias didácticas en líneas generales estas, considera el profesorado, han de mejorar**

- *Pues.... si, yo creo que existe ya gracias a internet un mundo nuevo para poder aplicar la información y la didáctica de la Historia.(....) que si hay medios... y hay gente que lo estamos poniendo en funcionamiento, me imagino que habrá otros que no. (Entrevista 1)*
- *Creo que no, pero el problema está en lo que se demanda y lo que se supone que nosotros tenemos que ofrecer y lo que se nos permite hacer. (....) pero yo vería mucho más rica esta asignatura si se trabajasen con noticias del día a día....(Entrevista 3)*
- *Si, hay recursos que nos facilitan el trabajo pero en el momento en que estamos la Historia es reacia a ese cambio (....) Pero en cuanto a la pregunta si son estupendos, magníficos los recursos.(...) si hay recursos, pero muchas veces hay exceso de recursos, hay saturación de recursos y el profesor a veces no tiene tiempo para seleccionar.,, (Entrevista 4)*
- *No son todo lo eficaces que deberían ser, se puede mejorar mucho aunque se ha mejorado bastante a nivel material, aunque insuficiente, todavía se puede hacer mucho más, y además relacionado con los recursos las estrategias didácticas me parece que todavía estamos muy apegados a una enseñanza que tiene mucho de pasado y poco de futuro. (.....) Los medios son enormes para recibir información, buena , mala y regular, entonces el profesor tiene que actuar como orientador y filtrador, pero no filtrador desde un punto de vista negativo, ideológico, no voy por ahí, no, voy para desechar la información mala o basura y quedarse con la información buena aunque sea a nivel ideológico variada.(Entrevista 5)*

- *Yo creo que si sabes discriminar la cantidad de información que tenemos en la actualidad que es increíble, si sabes discriminarla, buscar lo que es... válido a todos los niveles, a nivel de nuevas tecnologías a nivel de desarrollo curricular, a nivel de formación personal si que hay suficientes recursos que te permiten la suficiencia en tu trabajo. (...). Hay que saber buscar. Yo creo que si hay para la enseñanza de la Historia, se trata de encontrar las más apropiadas. (Entrevista 6)*

## **EJERCICIO DOCENTE**

### **Conocimiento e interés del alumnado:**

**Aludimos en este punto al conocimiento e interés del alumno por cada disciplina, la Historia por un lado y la Antropología por otro. Podemos desprender de lo expresado en las entrevistas que los alumnos tiene poco conocimiento de la Historia, aunque encontramos quien expresa que su conocimiento en la misma es tendente a alto. Sin embargo es casi nulo en Antropología, no sabiendo identificar esta última como tal disciplina.**

### ***En Historia:***

- *Escaso, bastante escaso. En segundo de Bachillerato su interés máximo es aprobar el examen (Entrevista 1)*
- *Regular-medio, tirando hacia abajo. (Entrevista 2)*
- *(Risas), bueno en este aspecto hay de todo, pero principalmente le suele interesar temas que estén relacionados con el contexto histórico actual. Les interesa de una forma... curiosa, como un conocimiento que aporta curiosidades, pero realmente que ellos entienda que hay un esfuerzo detrás, que implica tener que leer textos, analizarlos, ver otros tipos de fuentes, pensar, razonar..... e incluso que la vean como una asignatura reflexiva les cuesta bastante.... (Entrevista 3)*
- *Medio-bajo, siempre hay excepciones afortunadamente. (Entrevista 4)*

- Muy bajo, muy bajo...(....) La ESO no prepara para el Bachillerato.(...) el motivo es ese, la preparación, que no se prepara para los objetivos de Bachillerato. Si fuéramos honestos los profesores el índice de suspensos debería ser mucho mayor.(Entrevista 5)
- Yo creo que medio-alto, en este centro si. La única manera que tengo para yo poder saber en Bachillerato que eso es así es una evaluación externa que ahora mismo es la selectividad en la cual pues los resultados son muy buenos (Entrevista 5)

### **En Antropología:**

- *Yo creo que no tiene, o si lo tienen es de eso del que se adquiere de algo transversal, pero ellos no creo que identifiquen para nada que se trata de algo antropológico.*(Entrevista 1)
- *El alumnado tiene más conocimiento del que parece sobre de Antropología (...)* Pero no sabe que es Antropología ni es consciente de ello. (Entrevista 2)
- *Ninguno, aunque me sorprende que tengo un alumno que quiere se antropólogo..*(Entrevista 4)
- *Pues muy bajo, yo creo que no saben ni lo que es la Antropología aunque no paran de estudiarla....pienso yo.... pero tienen un conocimiento antropológico muy bajo....*(Entrevista 5)
- *Pues de la manera en la que te lo cuento a nivel indirecto ellos no son conscientes posiblemente porque ellos no son capaces de identificar.... tu les preguntas... ¿qué sabes de Antropología? y ellos te dirán... ¿Cómo? ¡Yo no tengo esa asignatura!. pero si yo empiezo a preguntarles cosas y esto y .... ah claro, si esto es esto, lo otro...pero no lo identifican como tal,* (Entrevista 6)

## Contenidos y aportación antropológicos

Al respecto de contenido y aportación antropológicos nos hacemos eco desde varias perspectivas. Una sobre si en el manual docente del profesorado se encuentran contenidos antropológicos; otra si son abordados en el ejercicio docente de la Historia contenidos de dicha índole y finalmente que aportes puede ofrecer la Antropología a dicho ejercicio.

### ***Manuales docentes:***

En cuanto a estos el profesorado nos indica mayoritariamente que no se encuentra conocimientos antropológicos en los mismos, y si algo está presente es de forma implícita. Solo uno afirma la presencia explícita de la antropología en su manual.

- *En varios si,,,,, algunos textos de Marvin Harris...Levis Strauss... vienen cosas muy interesantes e incluso bibliografía para el que quiere meterse luego... Si si aparecen.. (Entrevista 2)*
- *En bachillerato no. (.....) No, ni en Historia de España ni en Historia Contemporánea (Entrevista 3)*
- *No.....prácticamente no (Entrevista 4)*
- *Específicamente no, no se recoge ningún contenido antropológico como tal.(Entrevista 5)*
- *Explícito no, como tal no, pero indirectamente claro que aparecen, en todos los temas. No se podría entender una época sin un análisis antropológico.(Entrevista 6)*

### **Abordaje de contenidos antropológicos en el ejercicio docente:**

**En este aspecto encontramos profesorado que dice no abordar ningún tipo de contenido en su ejercicio docente, aunque este esté presente siempre, como dicen, a la hora de instruir en Historia y quienes afirman si lo abordarlo pero no en profundidad y sin visualizar su denominación.**

- *No, En Historia de España... no hay (...). Yo creo que la Antropología es algo transversal en cualquier conocimiento humanístico, entonces siempre va a estar ahí, aunque ni siquiera nosotros mismos intencionalmente lo estemos utilizando, pero bueno....(Entrevista 1)*
- *Abordo cuestiones de tipo antropológico, desde conceptos claves hasta cómo funcionan determinadas sociedades.(...) Hay que irse a la base, a la esencia del ser humano a nivel cultural.(Entrevista 2)*
- *Alguna vez y principalmente en referencia a diferentes tipos de organización de sociedades o en estrategias de adaptación al medio a través de la cultura. Lo que más me interesa es que entiendan el concepto de cultura. Lo único que quiero que les quede claro es que hay diferentes culturas y todas respetables en según qué cosas. (Entrevista 3)*
- *En el ejercicio docente diario habla de temas antropológico en sentido muy amplio...(Entrevista 5)*
- *Cuando tu analizas las causas de un proceso histórico tienes que abordar la Antropología, el componente antropológico. (...) Directamente con el nombre de contenido antropológico no, pero indirectamente siempre, es innato a la enseñanza de la Historia. (Entrevista 6)*

### **Aportes de la Antropología a la Historia:**

**Existe unanimidad al considerar que los aportes pueden permitir a la Historia una comprensión mejor sobre el ser humano y su acción, y por ende un mejor entendimiento de los hechos históricos.**

- *En Bachillerato,,, pues no se.....pues hombre .. básico, porque para poder entender todos los cambios que hay en la Historia de España ..... si no atendemos a los comportamientos.., a la sociedad no podríamos...(Entrevista 1)*
- *Yo creo que es la base para comprender la Historia, Aporta ideas de cómo es el comportamiento humano, de cómo son las sociedades (....). Pues mira, instrumentos..... conocimiento.....conseguir una mayor comprensión de las poblaciones y a partir de ahí comprender todo lo demás.(Entrevista 2)*
- *.....en principio quitar el determinismo este cultural que tenemos. Ampliar un poquito lo que es la riqueza del hombre (....) no suele enseñar que es el hombre ni lo que ha hecho el hombre presente. Yo creo que es más que entiendan que las cosas tienen que ser como son, ese es el problema que le veo y es ahí donde la Antropología puede aportar más. (Entrevista 3)*
- *Ayudaría mejor quizás a entender las cuestiones culturales y las cuestiones sociales, de cada etapa de la Historia, ahí podría aportar mucho la Antropología, y de relaciones sociales, como las sociedades se organizan de manera diferente en función de la Geografía, del territorio, de la época,,, (Entrevista 5)*
- *Yo creo que aporta muchas cosas. Para mi es una ciencia auxiliar que permite completar el conocimiento de la Historia.(Entrevista 6)*

### **Políticas educativas:**

**En cuanto a la valoración de las políticas educativas ninguno de los docentes está de acuerdo con ellas. Todos se posicionan de forma desfavorable a dichas políticas, a las que acusan de excesivo cambio sin crear un modelo firme y estable.**

- *Yo es que no veo las políticas educativas, no las veo... porque cada dos por tres nos están cambiando las leyes,(....) yo no veo que se busque un beneficio de verdad del alumnado... (Entrevista 1)*
- *Yo lo que creo es que el sistema educativo va por un sitio y las demandas de la sociedad van por otro.(....) No, en absoluto ninguna y por donde vamos menos. Yo creo que debería haber más contenidos sobre lo que implica el ser humano.(Entrevista 3)*
- *Es que no se cuales son las mejores. En el nuevo sistema educativo se van a perder horas. Las políticas son mejorables.. (....).En el ámbito docente en la Historia debe considerarse una asignatura troncal que hoy en día no lo es. Muchas capacidades o competencias relacionadas con la Historia no se está trabajando.(Entrevista 4)*
- *No, no son acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia.(.....) Yo creo que los currículum debería ser más abiertos. Tú coges la legislación y realmente..... te limita mucho lo que tienes que estudiar. Tienes que dar esto esto..... a lo mejor tendría haber un currículum como más amplio, más elástico, más flexible.... (Entrevista 5)*
- *Tropezamos siempre con el mismo obstáculo y es que desde la administración las políticas educativas son un caballo de batalla. Hasta que no existan leyes marco con las cuales una vez que nos parezca bien la Ley de Educación no se juegue en unas elecciones....(Entrevista 6)*

### **Enseñanza más atractiva:**

**Al respecto la mayoría coincide en la necesidad de hacer más atractiva la enseñanza de la Historia, asentada esta en una metodología quizás aburrida y de memoria en la que se recitan datos sin interpretación y reflexión. Observamos que alguna voz se pregunta el sentido de ese atractivo, y el potencial peligro que puede encerrar la confusión de lo atractivo con lo lúdico, vulgarizando de esta forma la disciplina.**

- *En eso estamos,,,,, hay que cambiar la forma de ser docente, de poner en práctica la docencia de la Historia. No nos podemos limitar a que la Historia sea pura memorística, antes que nada están nuestros alumnos,,(.....) hacer que alumno investigue sobre la Historia... que se sienta protagonista de ella... (Entrevista 2)*
- *Si, en parte si, pero el como ya no te sabría decir. Pero el problema de hacerla atractiva es que no sé de donde surge la necesidad de que tenga que ser atractiva y en que consiste ser atractiva.(.....) El problema que le veo al atractivo es que se entiende como algo que tiene que ser divertido pero realmente se desvirtúa,(.....).Ellos están enseñados a que las cosas tienen que ser divertidas o atractivas y asimilan eso a una cosa ociosa que no implica ningún tipo de reflexión digamos intelectual detrás. (Entrevista 3)*
- *Si sería necesario de hacer más atractiva la enseñanza de la Historia. Yo creo que alumno huye mucho de la clase magistral, de los simples datos, muchas veces piensan que la Historia es repetir memorísticamente una serie de hechos que no tienen interrelación que no hay causas ni efectos ni consecuencias.... (Entrevista 5)*
- *Si es necesario hacerlo, cada día, que vean que es algo que les va aportar en su vida mucho conocimiento, algo que les va a permitir juzgar el mundo en que viven, evaluar los procesos del mundo en el que viven.(.....) Que reparen en el valor, es necesario hacerla atractiva, que vean que sirve para algo.(Entrevista 6)*

### **Antropología en el currículum de Historia:**

**La valoración de la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia es observada por todo el profesorado de forma unánime como positiva. Dichas valoraciones son coincidentes también en el sentido de considerarla un elemento enriquecedor de la misma.**

- *Positivo.. claro, lo valoraría como algo positivo.(.....) todo eso, sería enriquecer....(Entrevista 1)*
- *Me parece perfecto,... sin ello no puedo explicar las demás cosas. Se debe marcar que contenidos son de Antropología.... para mi es fundamental.... con toda sinceridad.... Puede ser uno de los elementos que hagan a la Historia más atractiva.(Entrevista 2)*
- *Positivo, lo que único que tendría que cambiar es la asignatura, habría que cambiar el currículum. Depende de cómo estén redactados estos.(Entrevista 3)*
- *Me parece una ciencia auxiliar de la Historia muy importante.(.....).Creo que sería muy importante de cara al conocimiento precisamente de esas relaciones sociales que se establecen. Ayudaría la Antropología a encontrar soluciones, relaciones, explicaciones a las sociedades del presente o del pasado que son tremendamente complejas (Entrevista 5).*
- *Me parecería muy positivo, no sé de qué manera si dentro de una asignatura ya establecida como pueda ser la Historia que aparecieran explícitos epígrafes referentes a la Antropología para que realmente se captara que estaban ahí o incluso como una especie de asignatura optativa,(Entrevista 6).*

#### **4. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.**

Un aspecto nuclear del presente estudio es la contrastación o triangulación de los resultados obtenidos tanto cuantitativos como cualitativos. La relevancia de este proceso se encuentra en que a partir del mismo podemos pronunciarnos al respecto de las conclusiones ofreciendo sobre las mismas la mayor objetividad o credibilidad posible. Con este ejercicio de contraste que supone la triangulación de los distintos resultados se procura conocer los niveles de

coincidencia existentes entre tales resultados. A partir de ello podremos establecer las inferencias propias que dichas operaciones nos revelen.

Presentados por tanto los datos cuantitativos y cualitativos ofrecemos seguidamente el cuadro de triangulación en el que recogemos los datos que consideramos de relevancia acopiados por la instrumentación utilizada, y ordenados en función de las distintas parcelas que nuestros objetivos persiguen.

ASPECTOS GENERALES	CUESTIONARIOS	ENTREVISTAS
<b>Titulación académica</b>	Todo el profesorado, entendemos por lógica es como mínimo licenciado. De entre los mismos encontramos un 10,4% que señalan tener un máster y un 11,7 ser doctores.	Todos los entrevistados son licenciados y de ellos uno dice poseer un máster doctorado sin ultimar este título top académico. Otro nos dice poseer el título de doctor.
<b>Experiencia profesional</b>	Según los partícipes la experiencia profesional como docentes se sitúa en el 17,6 % como así se desprende de la muestra.	La experiencia profesional de los entrevistados bascula en torno a un arco entre los seis y los veinticinco años. Algunos han impartido otras materias ajenas o afines a la Historia.

FORMACIÓN CURRICULAR	CUESTIONARIOS	ENTREVISTAS
<p><b>Conocimientos adquiridos en Historia</b></p>	<p>El 67,5% de los profesores considera que es bastante el grado adquirido en conocimientos de Historia, con independencia de haber cursado o no esta disciplina. Por su lado y atendiendo solo a la formación recibida en el plan de estudios cursado, sea cual fuera el grado de este conocimiento se sitúa igualmente como bastante en el 63,5 %. Solo un 1,4 % dice no tener conocimiento en esta disciplina. Mucho conocimiento se sitúa en un arco entre el 20,8% y el 22,1%. Poco conocimiento es señalado entre el 10,4% y el 14,3%.</p>	<p>De los entrevistados hay quienes señalan que sus conocimientos al respecto son muy buenos, siendo puntuados por algunos como notables. Se observa también en algunos pronunciamientos que tales conocimientos son escasos e incompletos, no recibiendo en suma una preparación óptima. De forma contraria hay quienes consideran que su saber es competente, y de una forma implícita los expresan como acordes para lo que su profesión requiere, ultimando en este sentido que lo adquirido es valorado como positivo.</p>

<p><b>Conocimientos adquiridos en Antropología</b></p>	<p>Tras cursar su determinada licenciatura más de la mayoría del profesorado, según el 60,5% tiene pocos conocimientos en Antropología, frente al 1,3 que dice tener muchos. Un 23,7 nos señala tener bastantes, siendo un 14,5% los que dicen no tenerlo. Si se atiende solo a la licenciatura cursada, esta ha formado poco en cuantos a esos conocimientos para el 69% y mucho para el 2,7%. Basto, entendido este como bastante conocimiento y ninguno se sitúa entre el 14,7% y 13,3% respectivamente. Por otra parte, más de la mitad del profesorado tiene poca satisfacción, un 56%, en cuanto a contenidos de Antropología incluidos en su carrera. Afín a este grado encontramos y porcentaje también elevado en la pregunta, de los que señalan ningún grado de</p>	<p>De las opiniones vertidas en este aspecto encontramos quienes dicen no tenerlos, o tenerlos de manera difusa o vaga. En este sentido son conocimientos incompletos que de manera colateral se tienen, pero no del todo bien perfilados. Los menos señalan tenerlos por haber cursado alguna asignatura antropológica, o por trabajar con autores y lecturas relacionadas con esta disciplina social.</p>
--	--	---

	satisfacción que lo arroja un 25%	
<b>Formación adicional y/o permanente</b>	<p>Depende la disciplina de la que hablemos así encontramos posiciones dispares en cuanto a la formación adicional. En cuanto a Historia una amplísima mayoría, el 92,3%, expresa que ha recibido formación relacionada con esta, con independencia de la adquirida en su licenciatura, ( de ahí esa adicionalidad y/o permanencia), otros, el 7,7% expresan no haberla alcanzado. En cuanto a la promoción de formación , el 59,7% dice haber actuado en esta línea promotora, frente al 40,3% que no lo ha hecho .</p> <p>Si nos referimos a la disciplina antropológica el 62,3% no ha recibido otra formación, siendo un 37,7</p>	<p>En líneas generales los entrevistados creen que el profesorado muestra compromiso con su formación adicional. Algunos sí han promovido formación relacionada con las disciplinas de Historia y Antropología, a través bien de cursos o grupos de trabajo. Otros por su parte, si bien tienen formación adicional en ambos campos por iniciativa propia, (mayor en Historia entendemos), apuntan a que no ha promovido actividades formativas.</p> <p>Se acusa en algún caso la falta de fomento y la escasez ofertas formativas para el profesorado, o que existiendo y siendo ofertadas, no son lo</p>

	<p>% de la muestra quienes dicen si haberse formado. Al respecto de promoción en cuanto a formación con conexión con Antropología prácticamente la mayoría del profesorado no la ha llevado a cabo tal y como lo refleja en 98,7%, de ahí que solo el 1,3% responde afirmativamente en cuanto a este ejercicio.</p>	<p>suficientemente atractivas, o no encajan para su aplicación en el ejercicio docente.</p> <p>Encontramos también quienes observan, al menos en tu espacio y entorno educativo puntual que todas las iniciativas formativas son apoyadas en la medida de las posibilidades.</p>
<p><b>Recursos y estrategias didácticas</b></p>	<p>De la pluralidad de recursos didácticos que el profesorado tiene en su haber los porcentajes ganadores se sitúan en un uso bastante y mucho. Ello indica que ese utillaje variado es utilizado con índices elevados. Libros de texto, pizarra tradicional y proyección de videos reflejan una aplicación que supera más del 70% llegando a alcanzar en algunos recursos puntualmente un índice superior el 75%.</p>	<p>En líneas generales el profesorado cree que los recursos y estrategias didácticas no muestran la suficiencia que debieran, si bien alguno considera que sí por la facilidad de acceso a los mismos. La mayoría de los docentes se muestran críticos no por la falta de tales recursos, sino por el exceso de estos que hace imperativo el enseñar a discriminar esa batería ingente, por ejemplo de información. Tales aspectos, como algunos señalan, son</p>

		<p>siempre mejorables. Igualmente aparece el escollo temporal para aplicar esas estrategias y recursos, presentes como decimos de manera saturada, pero sin tiempo material para ser seleccionados y aplicados.</p>
--	--	---

EJERCICIO DOCENTE	CUESTIONARIOS	ENTREVISTAS
<p><b>Conocimiento e interés del alumnado</b></p>	<p>El grado de interés del alumnado de la ciudad de Granada sobre la Historia que reflejan los encuestados es poco para el 64,1%. Para el 30,8% este grado se eleva a bastante. En los extremos se sitúa el 1,3% que cree no estar interesado de ninguna manera, siendo el 3,8% el que dice que los pupilos tienen mucho interés en esta disciplina.</p>	<p>Aunque se observa que algún docente cree que el conocimiento del alumnado es medio-alto, impera la idea que este alumnado tiene un conocimiento más bien medio-bajo. Su interés está puesto en la mayoría de las ocasiones en aprobar. Sobre Antropología no tienen saberes adquiridos y si algo conocen no lo identifican como tal.</p>

<p><b>Contenidos y aportaciones antropológicas</b></p>	<p>Si atendemos al grado de importancia que el profesorado expresa respecto de la Antropología dentro de la Historia, diríamos que poco más de la mitad de la muestra, el 51,3% nos indica que le da bastante importancia. Le resta valor, dándole así poca importancia un 39,5%, siendo un 9,2% en que no le da ninguna.</p> <p>Frente a estos pareceres el 74,4% dice abordar contenidos antropológicos. Por otro lado del abanico de aportaciones de la Antropología a la Historia que influyen en la docencia podemos desprender, dado que los porcentajes de esta influencia de manera clara apuntan a una influencia bastante y mucha, que el grado de importancia de esos aportes es elevado</p>	<p>Los contenidos y aportaciones de la Antropología se consideran básicos para la docencia, o como elemento auxiliador para la comprensión y entendimiento de las sociedades. Los abonos antropológicos sumarían riqueza para ese conocimiento del ser humanos y de las acciones de este en cada época de la Historia.</p> <p>En los manuales docentes a nivel general no se encuentran contenidos antropológicos de manera explícita sino implícita o indirectamente, los cuales no identificados o visualizados como tales.</p>
--	---	---

<p><b>Políticas educativas</b></p>	<p>Ver nota informativa al final del cuadro.</p>	<p>Existe un consenso generalizado entre el profesorado objeto de entrevista, que las políticas educativas no son las acertadas. Denuncian estos docentes los excesivos y continuos cambios en el modelo educativo que de forma acusada influye en su ejercicio instructor. Dichas políticas son por tanto muy mejorables.</p>
<p><b>Enseñanza más atractiva</b></p>	<p>La Antropología introduce elementos atractivos y/o motivadores en el ejercicio docente de la Historia para el 46,4% que lo consideran bastante. Si a ello sumamos que el 30,4% dice que son muchos los elementos atractivos que produce tal introducción, a la vez que se observa que los conceptos útiles para explicar Historia los entiende el profesorado, en la mayoría de los casos, como bastante útiles, con meridiana</p>	<p>Existe unanimidad a la hora de señalar que la enseñanza de la Historia hay que hacerla más atractiva. Es necesario ganarse al alumno para que este vea sentido y utilidad en lo que se le enseña. De una u otra forma se trata de generar en él actitud e interés para hacerlo participe y protagonista de la Historia, como así nos indica un entrevistado. Alguna voz, pese a pronunciarse a favor de</p>

	<p>autoridad podríamos decir que la Historia queda o quedaría atractivizada o más cautivadora si así fuere que se produce ese aporte elementos y conceptos antropológicos.</p>	<p>esa mayor necesidad de seducción en la instrucción, considera no conocer de donde surge esa necesidad, a la vez del potencial peligro de desvirtuar esta disciplina.</p>
<p><b>Antropología en el currículum de Historia</b></p>	<p>Desprendemos de la analítica que si el profesorado, como se observa en la anterior categoría, <i>enseñanza más atractiva</i>, da o considera importante los elementos que pudiera aportar la Antropología a la Historia, para hacer de esta última disciplina un saber mejorable, que cautive y motive al alumnado, tal consideración impulsa a pensar que la inclusión en el currículum de Historia se percibiría como mínimo como notable, en suma positivamente. La suma de los que señalan bastante y mucho el que la Antropología intercala y enclava elementos sugestivos es de un 76,8 %, claro índice este que</p>	<p>La inclusión de la Antropología en ese plan de acción educativo que se determina en un currículum, en este caso en el de Historia, es observado como muy positivo por la mayoría del profesorado consultado. Dicha positividad se traduciría, entre otros aspectos, en el atractivo y en reforzamiento que se daría a la Historia para la tan necesaria comprensión de las sociedades tanto presentes como pretéritas, tanto dispares como símiles.</p>

	subraya esa positividad.	
--	--------------------------	--

❖ Nota informativa: Dada la falta de datos cuantitativos en el campo “políticas educativas” no es factible la triangulación de este aspecto.

Presentado el cuadro de triangulación sugerimos ofrecer las siguientes inferencias que encuentran su base en las concomitancias que se proyectan de este su examen comparativo, a partir de los resultados agenciados a través de los instrumentos que de distinta naturaleza hemos utilizado para ello. Dicha triangulación nos da acceso a las siguientes relaciones que de manera sucinta son las que siguen:

- Se razona que el nivel mínimo académico alcanzado por el profesorado es el de la licenciatura.
- Goza el profesorado de Bachillerato de nuestra ciudad de una experiencia docente más o menos media próxima por defecto a la veintena de años
- Expresan los docentes que sus conocimientos en Historia son buenos, positivos en la formación del saber histórico y en suma óptimos para el desempeño de su ejercicio.
- El conocimiento antropológico entre gran parte del profesorado capitalino es muy bajo, escaso o vago. La mayoría señala que no se le ha instruido en este campo en su iter académico.
- El profesorado ha recibido formación adicional en la disciplina histórica, pero no en antropológica.

- Pluralidad y exceso de recursos es lo que se define en cuanto a estrategias y medios didácticos.
- El alumnado tiene poco conocimiento y poco interés por conocer.
- Los saberes antropológicos se declaran importantes para la Historia. En forma de aportes para la disciplina histórica esta disciplina sería enriquecida.
- Se colige la necesidad de un tipo de enseñanza más atractiva para la Historia. Hacer de esta disciplina un saber más atrayente al que se acerque al alumnado. Las aportaciones de la Antropología son consideradas como elementos importantes y generadores de esa vis seductora que estimule a los bachilleres y destierre tanto sus falta de motivación, como de interés.
- La Antropología en el currículum de Historia es aplaudida por un gran número de docentes, esta posibilidad se observa como muy positiva.

**CAPÍTULO VI.**  
**CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE  
MEJORA Y FUTURAS LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN**

# CAPITULO VI. CONCLUSIONES , PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

## INTRODUCCIÓN:

---

Llevada a término la investigación cavilamos la pertinencia de ofrecer un abanico de conclusiones, tanto generales, y más puntualmente como específicas. Igualmente insinuamos propuestas de mejora, sugiriendo finalmente, y como cierre, las potenciales vías de investigación que pueden abrirse y desprenderse de este análisis.

Presentamos por tanto a continuación, como hemos anunciado el punto en el que reflejamos tales deducciones concluyentes.

### 1. CONCLUSIONES

#### 1.1 CONCLUSIONES GENERALES.

En lo que sigue describimos las conclusiones globales de mayor significado en relación con los objetivos generales de nuestra investigación.

#### **Metacategoría 1. Aspectos generales**

1. **Titulación académica:** Se contempla que todo el profesorado son como mínimo licenciados. Las licenciaturas mayoritariamente son en la antigua Geografía e en Historia. Incluidos a partir de este nivel académico alcanzado se presentan en mucha menor medida quienes han realizado masteres siendo los mínimos quienes tienen el título de doctor universitario.

1.2. **Experiencia profesional:** La media de experiencia profesional del profesorado de Bachillerato que imparte la disciplina de la Historia en Granada capital se presenta de manera afín, situándose en torno y por defecto a la veintena de años.

## **Metacategoría 2. Formación curricular.**

**2.1 Conocimientos adquiridos en Historia.** Concluimos en este aspecto ya que así se atestigua que los conocimientos adquiridos en Historia por los docentes bien sea en su licenciatura cursada, sea esta o no Historia, o alcanzados de manera colateral bien por compromiso personal, o a través de carreras afines, es percibido de modo generalizado como un conocimiento bastante, óptimo, suficiente y eficiente para desarrollar la labor instructiva a la que están destinados.

Dicho campo de saberes adquiridos se apunta pues como positivo. Se descubre así que el profesorado en alto porcentaje se revela contentado con la sapiencia recibida.

**2.2 Conocimientos adquiridos en Antropología.** En cuanto a estos el profesorado no muestra suficiencia en ello. La mayoría de los entrevistados nos expresa que estos conocimientos son bajos, muy básicos o justos, ya que no han recibido formación en esta disciplina o no se le ha instruido en este campo en su iter académico. Es por ello que en esta línea se muestran tendentes a considerar que se encuentran muy poco contentados, o no tienen satisfacción alguna sobre su plan de estudios en cuanto a formación antropológica. Por deducción son por los mínimos los que algo conocen a través de otros cauces ajenos a su licenciatura.

**2.3 Formación adicional y/o permanente.** Se observa que el profesorado si ha recibido formación adicional en la disciplina histórica, pero no así en antropológica. Si bien en Historia si encontramos profesorado, receptor y también promotor de acciones formativas en Antropología prácticamente es nula esta acción educativa.

**2.4 Recursos y estrategias didácticas.** Multiplicidad y cantidad es lo que se concluye en cuanto a estrategias y medios didácticos. Dichos

caracteres de abundancia y demasía no vienen significar eficiencia en los mismos.

Se concreta que el profesorado que se auxilia de este caudal instrumental en su ejercicio pedagógico tiene determinadas inclinaciones por la elección de unos y otros.

### **Metacategoría 3. Ejercicio docente.**

**3.1 Conocimiento e interés del alumnado.** El alumnado muestra poco conocimiento y poco interés por conocer. Su saber es tendente a bajo, al igual que su motivación. Un bajo conocimiento este que es producto de su altísimo desinterés. Esos escasos grados de conocimiento en Historia, aumentan por defecto en el caso de la Antropología de la que son casi prácticamente desconocedores.

**3.2 Contenidos y aportación antropológicos. Los contenidos antropológicos** El saber antropológico se considera bastante importante, así sus aportes son observados no solo como introductores de elementos atractivos o motivadores, si no como complemento del saber de la Historia, en forma de disminución de prejuicios, comprensión de las diferencias, comprensión de las sociedades , cultura de paz.... En general sumaría riqueza a la Historia y acercaría al alumnado al desarrollo de su pensamiento crítico.

**3.3 Políticas educativas.** Referenciamos a la nota informativa, pag

**3.4 Enseñanza más atractiva.** El que la enseñanza debe hacerse más atractiva es una idea en la que convergen un amplísimo número de profesores. Se hace pues patente esta necesidad en el caso de la Historia a raíz de los pronunciamientos afirmativos en este sentido de los docentes. El alumnado que no encuentra elementos cautivadores y motivadores termina por percibir como tediosa una clase de Historia, de ahí el poco interés que este colectivo muestra por aprender. La Antropología, como ya hemos indicado, y así lo considera en gran medida el profesorado, puede introducir ese bagaje de elementos seductores capitales para hacer de la instrucción no algo lúdico sino algo que despierte interés en los alumnos.

**3.5 Antropología en el currículum de Historia.** Un elevado número de docentes encaja de manera positiva la visión que la Antropología encontrase presencia en el currículum de Historia en el Bachillerato. Tiene por tanto una amplia acogida la posible idea que este hecho se lleve a cabo. El estado de las cosas en Historia es lo que hace adoptar esta postura inclinada a percibir tal idea como eficaz, válida, y lo más importante, como provechosa pues contempla en ella la posibilidad de mejora, de y en la práctica instructora, de este campo social que es la disciplina histórica. La misma podría quedar así reforzada, vigorización, esta, que con independencia de la terminología que usemos para definir de modo genérico el impulso que necesita, es objetivamente demanda por dos de los varios agentes que en ella participan, esto es, tanto el colectivo instructor, como el colectivo político educativo.

## **1.2 CONCLUSIONES ESPECÍFICAS**

Coronadas las anteriores conclusiones generales ofrecemos en las siguientes líneas las conclusiones que a modo específico creemos pueden desprenderse a partir de los objetivos también específicos marcados como tales.

### **1. En relación a describir el estado de la disciplina histórica en el nuevo marco de la enseñanza.**

Como señalamos al comienzo de esta investigación en su prima parcela introductoria y no siendo estéril por hacerse repetido, la realidad educativa, convenimos, no pasa por sus mejores momentos y el estado de la disciplina de la Historia, dentro de esa órbita educacional se halla también por lógica no solo en un bajo momento, sino en franca decadencia. Muchas son las voces tanto oficiales como no que se pronuncian en esta línea y sentido fundamentando el parecer no solo subjetivamente, sino apoyados en datos objetivos. Esta asignatura, en un pasado prestigiosa, está siendo relegada a ocupar ese espacio marginal al que no debiera irrumpir. Los continuos cambios en los paradigmas educativos, que se suceden sin fin creando nuevos marcos de la

enseñanza no facilitan en absoluto la salida del letargo y la oxidación que la invade y domina. Si lo que se considera útil, lo es porque de forma paralela se considera válido, a la Historia no se la cree útil y por tanto inválida.

A nivel Universitario y respecto a la preparación del profesorado el plan Bolonia contrae en el tiempo la instrucción de conocimientos que en planes anteriores se desarrollaban en un momento temporal más dilatado. Igualmente.

Respecto de la enseñanza en el alumnado, las políticas educativas se revelan y encuentran concierto en su desacierto continuado. Si las posiciones sobre la ya extinta LOE son claras, sobre la LOMCE no lo son al no poder pronunciarnos sobre ella por estar en ciernes, lo que no impide atreverse a decir, y así nos aventuramos a expresarlo, que no resolverá el problema de la mejora de la Historia dado que, como otras disciplinas se ajusta sobre todo, en los cursos de los que hablamos, esto es, los del Bachillerato, a la preparación selectiva. Ello hace encajonar la instrucción histórica a la consecución de unos fines que poco tienen que ver con la educación, sino más bien visar el paso a estudiantes que deseen cursar estudios superiores tras esa prueba selectiva.

Resultado de ello es tanto el descrédito de la Historia como la bajísima consideración de su saber cómo conocimiento solvente por parte del alumnado.

La pérdida de peso de la disciplina que no encuentra su norte obedece pues a esos factores imbricados que nos dibujan y describen un paisaje aburrido y desmotivado de líneas no bien definidas y de contornos no bien perfilados.

## **2. En relación a analizar y conocer el grado de conocimiento de la Antropología Social en el profesorado de Historia en el Bachillerato de la ciudad de Granada.**

El grado de conocimiento de Antropología entre el profesorado que imparte Historia en el Bachillerato en nuestra capital en nuestra ciudad es

exiguo. Una amplísima mayoría no ha recibido instrucción alguna en sus estudios superiores, ya que estos no están presentes en los currículos de sus licenciaturas cursadas. La analítica así lo refleja de manera clara. A ello se le suma que en los manuales docentes del Bachillerato la presencia de la Antropología brilla por su ausencia de manera explícita. Si se presenta lo es de forma implícita y no definida como tal, sino diluida en conceptos que no forman conjunto. Pocos son pues los que señalan poseer este tipo de conocimientos, adquiridos en la mayoría de las ocasiones por iniciativa propia, pero no con la suficiencia necesaria como para formar parte de su labor instructiva en Historia.

Concretamos por tanto que no tienen preparación antropológica y que su conocimiento por ello mínima.

### **3. En relación a valorar los aportes del conocimiento antropológico como saber útil para el análisis e interpretación de la Historia.**

Los aportes del conocimiento antropológico son muy bien recibidos por el profesorado. Una amplia mayoría los observa como un saber muy válido para la analítica e interpretación de los fenómenos históricos. El enriquecimiento de la Historia podría alcanzar garantías con el vertido de la Antropología a la que sumaría, y así se considera, esa vis atractiva necesaria e imperativa. Mejoraría en opinión de esa amplia mayoría la docencia de la Historia en nuestra ciudad, al sumar a la misma un abono para algunos capital, con el que convertir lo que ahora es una disciplina de datos que se reproducen mecánicamente en un saber que hace aprender al alumno a pensar y razonar en este presente multicultural, necesitado de cultura de paz, y de comprensión de lo distinto, que es el hoy

### **4. En relación a elaborar, proponer y valorar la idoneidad de la inclusión de la disciplina de Antropología en el currículum de Historia en la etapa del Bachillerato con el fin de mejorar la comprensión de la disciplina histórica y la función social de la misma.**

Dado que los docentes de esta etapa educativa se posicionan a favor de los aportes de la Antropología a la Historia, la propuesta de la idoneidad sobre la inclusión de aquella en esta es acorde con ese posicionamiento favorable. Pocos dudan de esa mejora de la comprensión histórica a la par que también hace enmendar de manera regenerativa la función social de esta ciencia social necesitada de socorro y cooperación. Función cuya teología, como defendimos ya en esta investigación, debe estar alejada de adoctrinamientos y aproximarse limpia y éticamente al desarrollo del espíritu crítico propio en la persona, lo cual le acerca a ese fin emancipador que proporciona o debe proporcionar toda forma de educación que se precie como tal.

Si la Historia no necesitara de ese refuerzo las valoraciones y los pronunciamientos al respecto por parte del profesorado de Granada hubieran sido en otro sentido al no contemplar necesidad de enmienda alguna, pero por la razón contraria, es decir, por la objetiva necesidad de mejora a tenor del estado de las cosas, las opiniones encuentran esa convergencia que queda manifestada en el abrazo que le dan esa idoneidad de inclusión.

##### **5. En relación a ofrecer a la Antropología una oportunidad para visualizarla y conocerla de forma tanto práctica como aplicada.**

La Antropología silente y diluida y por tanto no identificada, se encuentra presente en la existencia, es decir, en el pensamiento y acciones del ser. Estimamos que la Antropología puede encontrar aquí un viento favorable para identificarse y ser visualizada como saber adelantado, como saber de vanguardia que proyecta un caudal de herramientas competentes para amplísimos campos de conocimiento.

Sus aportes, que encuentran aplicación directa al configurarse como un conocimiento adaptativo, son merecedores de la modesta oportunidad que aquí se le puede brindar con esta investigación para salir a la luz, conocerla y conocer de qué forma puede ser aplicada, siempre y cuando aquello que debe sanar, como la Historia, le abra las puertas sin temor a enturbiar el conocimiento histórico, sino todo lo contrario. No se trata de una

aplicación en la que se funda con la Historia, sino que manteniendo ambas su identidad se desarrolle una forma colaborativa en la que una, la Historia se deje asistir por la Antropología.

## **2. PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.**

Entre las propuestas de mejora que consideramos pueden precisarse, puntualizamos las siguientes.

- ✓ En nuestra capital sería importante que fueran desarrollados cursos de formación docente en cuanto a contenidos de Antropología Social para el profesorado de Historia en el Bachillerato.
- ✓ Planificación y desarrollo de conferencias destinadas al alumnado en el que se inculque la importancia del conocimiento de la Historia desde enfoques novedosos.
- ✓ Planificación igualmente de actividades entre el alumnado que invite y aproxime a este al conocimiento antropológico
- ✓ Contemplar en los programas didácticos analíticas de la fenomenología histórica desde una óptica antropológica.

Entre las futuras líneas de investigación que pueden desplegarse de esta investigación señalamos las que siguen:

- ✓ Investigación entre el alumnado de sus impresiones en la instrucción de la asignatura de la Historia.
- ✓ Diseño, planificación, y desarrollo de cursos en relación a temas de Historia interpretados desde enfoques antropológicos.
- ✓ Ofertas formativas en Antropología Social aplicadas a la educación.

- ✓ Estudios desde una perspectiva comparada de la presencia de la Antropología en la asignatura de Historia extramuros de nuestro territorio.
- ✓ Planificación de currículum de Historia en la que muestre presencia de la Antropología Social de manera explícita.
- ✓ Análisis valorativo de los resultados de la aplicación de la Antropología Social al ejercicio docente de la Historia.

Tal y como señalamos al comienzo de esta investigación, y así lo subrayamos de nuevo, mucho nos congraciaríamos si lo aquí investigado lograra superar el ámbito de lo consultivo para llegar al espacio prescriptivo. Reiteramos pues nuestro interés en ese sentido, y para ello no podemos más que dejar, para él o para aquella que desee recogerla, y a modo de testigo, esta batuta para que adopte forma a partir de las futuras líneas investigativas que hemos sugerido, o que bien se desprendan del intelecto de la persona orientada por y para la causa.

## BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Altamira .R (2009).”*La enseñanza de la Historia*”, reedición de 1997. En M.J Sobejano .Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana. Madrid .Tecnos
- 📖 ANDER-EGG. E (1995) 24ª ed. “*Técnicas de investigación social*” Buenos Aires. Lumen
- 📖 Aróstegui. J; García, M; Gatell, C; Palafox, J y Risques, M. (2009) “*Historia del mundo contemporáneo*” Manual de Bachillerato. Barcelona. Vicens Vives.
- 📖 Asikainen, T. (2011).”*No es cuestión de portátiles, sino de cultura, formación y flexibilidad*”. Ideal de Granada, p. 15. Fecha: 3 de marzo 2011.
- 📖 Augé. M (1979) “*Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l’anthropologie*”, París. Hachette.
- 📖 Augé, M (2004). “*¿Por qué vivimos?. Por una Antropología de los fines*. Barcelona. Gedisa
- 📖 Azcona, J.M (1990) “*El Estilo de la Historia*” En J.M Azcona “*Debates por una Historia viva*”. Bilbao. Universidad de Deusto. Pp 117-122
- 📖 Barbolla Camarero, D y Vázquez Atochero A. (2011) “*Quiero ser....antropólogo*”. Badajoz. Abecedario.
- 📖 Barrenetxea, M. (2005). “*Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*”. Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco. Inédita.
- 📖 Bermejo Barrera, J.C (1994) “*Entre Historia y Filosofía*”. Madrid. Akal.
- 📖 Bernal, C.A (2006) “*Metodología de la Investigación*” (2ºed) México. Pearson.

- 📖 Bernal, J.L (Coord): Cano, J y Lorenzo, J (2014). "Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales". Zaragoza. Mira Editores.
- 📖 Blaxter. L, Hughes. C. TIGHT.M (2008) "Como se investiga" Barcelona. Graó.
- 📖 Ley Wert <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- 📖 Bohannan , P (1990) "Para raros, nosotros" Madrid. Akal
- 📖 Cajade Frías, S. " El sentido de la antropología hoy: Responsabilidades, dilemas y acciones"  
<http://www.antropologiacastillayleon.org/pdfsimposios/EI%20sentido%20de%20la%20Antropologia%20hoy.pdf> .Consultado Martes 28 Febrero 2012
- 📖 Carr ,E. H (2010) "¿Que es la Historia ?" Barcelona. Ariel.
- 📖 Castro, J. A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos.* Volumen I. Salamanca: Amarú.
- 📖 Cava, M. J (1990). "La Historia ante el debate sobre sí misma" En J. M. Azcona Por una Historia viva. Bilbao. Universidad de Deusto. Pp 59-63
- 📖 Chomsky, N (2007) " La (Des) Educación" Barcelona. Crítica.
- 📖 Decreto 416/2008, de 22 de julio, de Educación. BOJA nº 149, de 28 de Julio de 2008

- 📖 De la Herrán, A (Coord.); Hashimoto, E y Machado, E (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Diles.
- 📖 Del Pino, F. (1994) “*Antropología e Historia. Por un diálogo interdisciplinario*” Revista de dialectología y tradiciones populares. Tomo 49. Cuaderno 2 . C.S.I.C pp 9-30
- 📖 Delval, J. (2007). “*Para aprender es necesario actuar*” En J, Varela Las reformas educativas a debate (1982-2006).Madrid. Morata. Pp75-94
- 📖 Descartes, R. (1984). *Discurso del método*. Colección “Los grandes pensadores”, tomo 21. Madrid: Sarpe.
- 📖 Diccionario de la Lengua Española. Real Academia de la Lengua 22<sup>a</sup> edición.
- 📖 Doz, J. (2007) “*El sindicato de clase defiende los intereses generales*”. En J, Varela Las reformas educativas a debate (1982-2006). Madrid . Morata. Pp 168-182.
- 📖 Eco, U. (1989) “*Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.*” Barcelona. Gedisa
- 📖 Echeverría, J. (2010).” *La formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento*”. En M. T. Colén y B. Jarauta (Coords.).Tendencias de la Formación Permanente del profesorado. Barcelona .Horsori. Pp: 59-79.
- 📖 Evaluación de Cuatro Titulaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. “*Informe de Evaluación de la Licenciatura en Historia*” Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad. UGR.

- 📖 Fernández de Rota y Monter, J.A (2002) *“Antropología y utilidad “En Actas VI Congreso de la Sociedad Española de Antropología Aplicada. Simposio: El sentido práctico de la antropología Noviembre, 14, 15 y 16 de 2002 Pp 43-53*
- 📖 Fernández Bulete, V y Pulpón Jiménez ,C . (2004) *“Entre la realidad y el deseo. En torno a la problemática de la enseñanza de Historia de España en la Enseñanza Secundaria “ Hespérides. Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía. XX Coloquio Metodológico-Didáctico. Sevilla, Pp 319-332.*
- 📖 Ferrán y Raso, A.(1892) 2ª ed *“Elementos de Historia Universal”* Instituto de Zaragoza. Zaragoza. Comas hermanos.
- 📖 Fontana, J. (1982) *“Historia. Análisis del pasado y proyecto social”* Barcelona. Crítica.
- 📖 Fontana, J. (1999). *“Historia, sociología y antropología”* En Historia: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona, Crítica, pp. 176-184.
- 📖 García Ferrando, M. (2005) *“La encuesta”*. En M, García. J,Ibáñez, y F, Alvira *“El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación”* (3ª ed).Madrid. Alianza Editorial. Pp 167-201
- 📖 García Ruiz, A.L y Jiménez, A. (2006). *“Los principios científicos-didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia”*. Granada: Universidad de Granada.

- 📖 García Ruiz, A.L y Jiménez, A. (2010). *“El valor formativo y la enseñanza de la Historia”*. Granada: Universidad de Granada.
- 📖 García Merayo, F y Morant Ramón, J.L. (2005). *“Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior”*. Madrid. Acta
- 📖 Gault, R., L (1893) *”l’ histoire et la geographie en question, Rapport au Ministre de l’ Education, p.12, Paris, Ministre de l’ Education Nationale,*
- 📖 González Vázquez, A. y Liébana Checa, J.A.(Coords).(2008) *“Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior”* . Granada. Universidad de Granada.
- 📖 González Muñoz (2002) *“La enseñanza de la Historia en el nivel medio”* Madrid. Anaya
- 📖 Guba, E.G y Lincoln, Y .S.(1981) *“Effective evaluation”*. San Francisco. Jossey -Bass
- 📖 Harvey, L y Green, D (1993). *“Defining Quality, Assessment & Evaluation”*. Open University Press, Buckingham.
- 📖 Harris , M (2007) ( 7ª edición) *“Introducción a la Antropología General”* Madrid. Alianza Editorial.

- 📖 Harris, M (2009). “ *El desarrollo de la teoría antropológica: Historia de las teorías de la cultura*” Madrid. Siglo XXI
- 📖 Hernández, C. y Del Olmo, M (2005) “ *Antropología en el aula*”. Madrid. Síntesis.
- 📖 Jardón Giner, P. (2010). “ *La profesión docente*” En B. Gargallo y J.A Aparisi. ( Coords.) *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de Educación Secundaria*. Valencia. Tirant Lo Blanch.Pp.209-250
- 📖 Jiménez Bautista , F.(2009)” *Teoría e historia de la Antropología. Manual de Fundamentos de Antropología*”. Granada. Educatori.
- 📖 Kant,I (1990) “ *Antropología práctica*” Edición Roberto Rodriguez Aramayo Madrid. Tecnos .
- 📖 Kitson, A. Stewart, S y Husbands, C. (2015). “ *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*” Madrid. Morata.
- 📖 Latorre, A. Del Rincón.D y Arnal. J. (2003).“ *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*”. Barcelona. Ediciones Experiencia.
- 📖 Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. BOE nº 20 de 23 de enero de 2008

- 📖 Ley General de Educación 721/1970 de 4 de agosto. BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970.
- 📖 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- 📖 Libro Blanco Título de Grado en Historia (2004) *Informe de la Comisión de Evaluación del diseño del Título de Grado en Historia*. Madrid: Agencia Nacional de evaluación de Calidad y Acreditación (Aneca).
- 📖 Lisón Tolosana, C. (2002) "El futuro del pasado" En Actas VI Congreso de la Sociedad Española de Antropología Aplicada. Simposio: El sentido práctico de la antropología Noviembre, 14, 15 y 16 de 2002 Pp 80-88
- 📖 López Facal, R. (2004) "Enseñar Historia a la gente". En J. Fontana Historia y Proyecto Social. Jornadas de debate del Institut Universitari d'Història Jaime Vicens Vives. Barcelona. Crítica. Pp 263-296.
- 📖 Losada, J.L y López-Feal, R (2003) "Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales" Madrid. Thomson.
- 📖 Lledó Iñigo, E. (1997)." *Palabras entrevistas. Treinta y siete conversaciones*". Salamanca: Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
- 📖 Lledó Iñigo, E.(2009). "Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática". Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- 📖 Martín, Casares, A (2010). “*Género, Trabajo y Marginación: estereotipos explorados desde la Antropología Histórica*”. En S. Castillo y P. Oliver (Coords.). *Heterodoxos, proscritos y marginados*. Madrid: Siglo XXI. Pp.167-195.
- 📖 Martín, M. (2010). “*La formación permanente del profesorado en España*”. En M. T. Colén y B. Jarauta (Coords.) *Tendencias de la Formación Permanente del profesorado*. Barcelona. Horsori. Pp. 92-96
- 📖 Martínez Tórtola. E. (1996) “*La enseñanza de la Historia en el primer Bachillerato Franquista (1938-1953)*”. Madrid. Tecnos.
- 📖 Martínez Veiga, U. (2008). “*Historia de la Antropología. Teorías, praxis y lugares de estudio*”. Madrid. Uned.
- 📖 Mcmillan, J.H y Schumacher. (2005).”*Investigación educativa*” Madrid. Pearson.
- 📖 Mcmillan, M. (2010)”*Juegos Peligrosos. Usos y abusos de la Historia*” Barcelona. Ariel
- 📖 Mijangos Del Campo, J.J. (coord.) (2011). *Enseñanza Universitaria de Calidad: Profesorado, Alumnado e Institución*. Bilbao. Universidad del País Vasco

- 📖 Moreno Gómez, J.I. " *Qui protest? El bachillerato en Andalucía: hacia la debacle* " en Ideal de Granada, 1 de junio de 2015, pág 26
- 📖 Nietzsche, F (1999). " *Sobre la utilidad y el perjuicio de la Historia* " Edición Germán Cano. Madrid. Biblioteca Nueva.
- 📖 Ocón Domingo, J. (2005). " *Sociología y técnicas de investigación social* " Granada. Proyecto Sur de Ediciones.
- 📖 Orden 5 de agosto de 2008. BOJA nº 169 de 26 de agosto de 2008
- 📖 Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE 29 diciembre 2007.
- 📖 Orden ECI/3858/2007 del 27 de diciembre. BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007.
- 📖 Ortega y Gasset, J. (2006) " *Obras completas* " Tomo VI. Madrid. Taurus
- 📖 Pagés, J (1997) " *El currículo de Ciencias Sociales* " en P, Benejam; J, Pagés (Coord.); P, Comes y D. Quinquer " *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* " Barcelona. Ice / Horsori. pp 15-31
- 📖 Pagés, J (1997) " *El tiempo histórico* " en P, Benejam; J, Pagés (Coord.); P, Comes y D. Quinquer " *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* " Barcelona. Ice / Horsori. pp 189-208

- 📖 Palacios, J.L (2014). *“Técnicas cuantitativas de investigación social”* Madrid. Universitas
- 📖 París, C. (2000). *“El animal cultural”* Madrid. Crítica
- 📖 Peacock (2005) *“La lente antropológica”*. Madrid. Alianza Editorial.
- 📖 Peláez, M (2012). Cómo acercar la Antropología a la realidad cotidiana. *Revista de Antropología Experimental*, nº 12. Monográfico Antropología en España. ISSN: 1578-4282. Pp. 57.
- 📖 Peláez, M. *“El sentido de la antropología hoy: Responsabilidades, dilemas y acciones.”*. En web:  
<http://www.antropologiacastillayleon.org/pdfsimposios/El%20sentido%20de%20la%20Antropologia%20hoy.pdf> .Consultado Martes 28 Febrero 2012.
- 📖 Pérez, G. (1998) *“Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos”* Madrid. La Muralla
- 📖 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre. BOE nº 266 del martes 6 de noviembre de 2007.
- 📖 Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007
- 📖 *Real Decreto 1447 / 1990, de 26 de octubre, BOE Nº 278 Martes 20 de noviembre del 1990.*
- 📖 Resolución 13 de febrero de 2001, BOE Nº 56 Martes 6 de Marzo del 2001.

- 📖 Rodríguez Gómez. G; Gil Flores. J; y García Jiménez. E. (1996)  
*“Metodología de la investigación cualitativa”* Granada , Aljibe.
- 📖 Roig Vila, R. (2011) *“Las tecnologías de la información y la comunicación: Recursos inherentes en el desarrollo del aprendizaje universitario actual”*. En L, Herrera (Coord.) Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Granada. Comares Pp.63-84
- 📖 Rosario, V. y Alvarado, M. (2010). *“La autonomía universitaria: entre las prácticas de la gestión estratégica y la inmovilización de los académicos”* En V. Rosario, E. Marúm y M. Alvarado (Coords.). *“La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina”*. Guadalajara Editorial de la Universidad de Guadalajara.
- 📖 Ruiz Olabuénaga J.L (1996) *“Metodología de la investigación cualitativa”* Bilbao. Universidad de Deusto.
- 📖 Santos, M.A (1993). *“La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario”* Ponencia. En L.M Lázaro *“Formación Pedagógica del profesorado Universitario y Calidad de la Educación”* Valencia. Universidad de Valencia.
- 📖 Santoveña, S. M (2004). *“La formación permanente de calidad a través de la Red”*. En web:  
<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Articulos/Formateados/3FormaProf.pdf>. Consultado: 26-octubre-2011.
- 📖 Sierra, R. (1995) *“Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios”*. Madrid: Paraninfo.

- 📖 Sierra, R. (1998) 12ª ed. *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- 📖 Simons, H. (2011). *“El estudio de casos: Teoría y práctica”*. Madrid. Morata
- 📖 Sobejano Sobejano, M.J, y López Bravo, P. A (2009). *“Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana”*. Madrid: Tecnos.
- 📖 Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, pp. 236-247.
- 📖 Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- 📖 Título de Grado en Historia de la Universidad de Granada.
- 📖 Torres, J. (2007) *“Las reformas contribuyeron a la desprofesionalización del profesorado”* En J, Varela. *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid. Morata Pp 114-143.
- 📖 Úriz, M.J. Ballester, A. Viscarret, J.J, Ursúa. (2006). *“Metodología para la investigación”* Ediciones Eunat.
- 📖 Vaquerizo Gil, D. Córdoba de La Llave, R. Fernández Sánchez, E. Gómez Navarro, Soledad. Moriana Elvira, J.A. Ruiz Pérez. Urquizar

Herrera, A. y Zamorano Aguilar, A. (2006). *“En torno al fracaso escolar en la Universidad. Las Humanidades ante el Espacio Europeo”* Córdoba. Universidad de Córdoba.

📖 Vaillant, D. (2010). *“La identidad docente. La importancia del profesorado como persona”*. En M. T. Colén y B. Jarauta (Coords.). *Tendencias de la Formación Permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori. Pp: 9-22.

📖 Valdeón, J. González, I. Mañero, M. Sánchez, D.J (1983) *“Historia de las civilizaciones y del arte”*. Manual de 1ª de B.U.P. Madrid. Anaya

📖 Van Dalen, D.B y Meyer, W.J. (1983) *“Manual de técnica de investigación educativa”*. Buenos Aires. Paidós.

📖 Vilar. P. (2004). *“Memoria, historia e historiadores”*. Granada. Universidad de Granada.

📖 Visauta. B. (1989) *“Técnicas de Investigación Social. I Recogida de datos”*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A

📖 Zabalza Beraza, M.A.(2006). *“La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria”* Revista interuniversitaria de Formación del profesorado. 20 (3). 37-69

📖 Valdés, M. *“El sentido de la antropología hoy: Responsabilidades, dilemas y acciones.”*. En web:  
<http://www.antropologiacastillayleon.org/pdfsimposios/El%20sentido%20de%20la%20Antropologia%20hoy.pdf> .Consultado Martes 28 Febrero 2012



# ANEXOS

## **INDICE DE ANEXOS**

**ANEXO I.** RELACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE GRANADA CAPITAL DONDE SE IMPARTE EL BACHILLERATO EN LA MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES SEGÚN LA BASE DE DATOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA A FECHA DE ABRIL DE 2012.

**ANEXO II:** CARTA DE LA DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN DE GRANADA CON LOS DATOS OFICIALES DE ALUMNADO DE BACHILLERATO MATRICULADO EN HISTORIA Y Nº DE PROFESORADO QUE IMPARTE LA DISCIPLINA EN EL CURSO 2011-2012.

**ANEXO III.** CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO. “LA CONTRIBUCIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN EL ÁREA DE HISTORIA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ETAPA DE BACHILLERATO EN LA CAPITAL DE GRANADA”.

**ANEXO IV.** MODELO DE ENTREVISTA SEMIABIERTA PARA EL PROFESORADO

**ANEXO V:** TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

**ANEXO VI.** INDICE DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS.

**ANEXO I.** RELACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE GRANADA CAPITAL DONDE SE IMPARTE EL BACHILLERATO EN LA MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES SEGÚN LA BASE DE DATOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA A FECHA DE ABRIL DE 2012.

**Nota**

*Según esta fuente oficial la capital granadina tiene un total de 41 centros donde se imparte la Historia y que referenciamos a continuación. En dos de los mismos, uno ya no existe ( Colegio Progreso ), y en el otro no se imparte (Ave María- San Cristobal)*

CENTRO DOCENTE PRIVADO-CONCERTADO AVE MARIÁ-CASA MADRE  
Cuesta del Chapíz 18  
18010 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO AVE MARÍA-SAN CRISTOBAL  
Ctra de Murcia s/n  
18011 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO- CONCERTADO CRISTO REY.  
c/ San Gregorio Alto 5. Albaicin  
18010 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO DULCE NOMBRE DE MARÍA  
Paseo de los Basilio 2  
Granada 18008.

CENTRO DOCENTE PRIVADO EL CARMELO  
C/ Francisco Palau y Quer 7  
18006 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO- CONCERTADO INMACULADA NIÑA  
Camino Bajo de Huétor 49

18008 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO- CONCERTADO JUAN XXIII- CARTUJA

c/ Periodista Luis Vicente 1

18011 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO-CONCERTADO JUAN XXIII-CHANA

Camino Viejo de Santa Fe s/n

18015 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO- CONCERTADO JUAN XXIII-ZAIDIN

Camino de Sta Juliana s/n

18007 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO LA INMACULADA

c/ Carril del Picón 5

18002 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO LA PRESENTACIÓN DE NUESTRA SEÑORA

Gran Capitán 14

18002 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO MONAITA

Ctra de Pinos Puente s/n

18015 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO MULHACÉN

Crta Pinos Puente s/n

18015 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO PROGRESO

Ctra de La Zubia s/n

18006 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO- CONCERTADO REGINA MUNDI

c/ Arabial 63

18004 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO SAGRADA FAMILIA

c/ Santa Bárbara 14

18001 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO SAGRADO CORAZÓN

Paseo de los Basillos 3

18008 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO SAN ISIDORO

c/ Profesor Luis Molina Gómez 1

18004 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO-CONCERTADO SAN JUAN BOSCO

c/ Almuñecar s/n Bda del Zaidín

18006 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO-CONCERTADO SANTIAGO RAMÓN Y  
CAJAL

c/ Cañaveral s/n

18004 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO SANTO DOMINGO

c/ Vistillas 2

18009 Granada

CENTRO DOCENTE PRIVADO SANTO TOMÁS DE VILLANUEVA

c/ Santo Tomás de Villanueva 17

18004 Granada.

CENTRO DOCENTE PRIVADO-CONCERTADO VIRGEN DE GRACIA

c/ Músico Vicente Zarzo s/n

18002 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ALBAYZIN

Camino de San Antonio, 7

18011 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ALHAMBRA

c/ Beethoven 2

18006 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANGEL GANIVET

c/ Santa Bárbara 15

18001 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA AYNADAMAR

Paseo de Cartuja s/n

18011 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CARTUJA

c/ Julio Moreno Dávila 18

18011 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA FRANCISCO AYALA

Avda. Francisco Ayala s/n

18014 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA FRAY LUIS DE GRANADA

c/ Huerta del Rasillo s/n

18004 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERALIFE

c/ Huerta del Rasillo s/n

18003 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA LA MADRAZA

Camino de Maracena s/n

18014 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MARIANA PINEDA

c/ Beethoven 4

18006 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MIGUEL DE CERVANTES

Camino Real de los Neveros 1

18008 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PADRE MANJÓN

c/ Gonzalo Gallas s/n

18003 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PADRE SUÁREZ

c/ Gran Vía de Colón 61

18002 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PEDRO SOTO DE ROJAS

c/ Torre de los Picos 2

18008 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POLITÉCNICO

HERMENEGILDO LANZ

c/ Profesor Luis Bueno Crespo 2 Bda de la Juventud

18003 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SEVERO OCHOA

c/ Washington Irving s/n

18015 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VIRGEN DE LAS NIEVES

Avda de Andalucía 38

18014 Granada

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ZAIDÍN –VERGELES

c/ Primavera 26-28

18008 Granada.

**ANEXO II: CARTA DE LA DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN DE GRANADA CON LOS DATOS OFICIALES DE ALUMNADO DE BACHILLERATO MATRICULADO EN HISTORIA Y Nº DE PROFESORADO QUE IMPARTE LA DISCIPLINA EN EL CURSO 2011-2012.**

**JUNTA DE ANDALUCÍA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
Delegación Provincial de Granada



Fecha: 28 de mayo de 2012

Su referencia:

D. CÉSAR MORENO PÉREZ  
C/ Carril del Picón, 20 – 2º B  
18002 - GRANADA

Nuestra referencia: Secret. Gral. LGF/sv

Asunto: contestación a su escrito

En atención a la petición de datos realizada por usted en escrito que tuvo entrada en el Registro General de esta Delegación Provincial el 16/05/12, le informo lo siguiente.

Entendiendo la materia "Historia" como

- "Historia del mundo contemporáneo", materia que se imparte en 1º de bachillerato
- "Historia de España", materia que se imparte en 2º de bachillerato

y como "profesorado" a aquel que imparte cualquiera de las dos, el alumnado total inicialmente matriculado en la materia en el curso escolar 2011/2012 en Granada capital es de 3.866, y el profesorado que la imparte 98.

LA SECRETARIA GENERAL,

Fdo. Luisa Mª Gutiérrez Fernández



### **ANEXO III: CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO**

**“LA CONTRIBUCIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN EL ÁREA DE HISTORIA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ETAPA DE BACHILLERATO EN LA CAPITAL DE GRANADA”**

#### **CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE BACHILLERATO DE LOS CENTROS DE LA CAPITAL DE GRANADA**

**Se dirige el presente cuestionario, totalmente anónimo, a profesores de Historia de la etapa de Bachillerato de los centros educativos donde se imparte esta disciplina, existentes en Granada capital, con el propósito de recopilar la información pertinente para el estudio de esta investigación.**

**Sólo le llevará aproximadamente 10 minutos.**

**Agradecemos de antemano su colaboración.**

#### **Objetivo general:**

Mejorar los aspectos curriculares del área de Historia destacando la aportación de la Antropología Social en la etapa de Bachillerato de la ciudad de Granada.

**(Rodee con un círculo la opción que corresponda)**

---

#### **A. DATOS DESCRIPTIVOS**

##### **1. Sexo:**

1. Mujer                  2. Hombre

##### **2. Edad:**

\_\_\_\_\_

##### **3. Estado civil:**

1. Casada/o    4. Viuda/o  
2. Soltera/o    5. Pareja de hecho  
3. Separada/o o Divorciada/o

##### **4. Nacionalidad:**

1. Española  
2. Unión Europea (indique cuál: \_\_\_\_\_)  
3. Otra (indique cuál: \_\_\_\_\_)

##### **5. Domicilio habitual:**

1. Granada capital  
2. Granada provincia (localidad: \_\_\_\_\_)  
3. Otra (indique cuál: \_\_\_\_\_)

##### **6. Carácter de su situación laboral:**

1. Definitivo  
2. Provisional  
3. Otro (especificar: \_\_\_\_\_)

**7. Titulaciones que posee:**

1. Título de Licenciado Universitario (cuál: \_\_\_\_\_)
2. Título de Máster Universitario (cuál: \_\_\_\_\_)
3. Título de Doctor Universitario (cuál: \_\_\_\_\_)

**8. Experiencia docente, en años, como profesor de Historia en Bachillerato:**

\_\_\_\_\_

---

**B. FORMACIÓN CURRICULAR**

**9. Indique el grado de conocimiento que obtuvo tras cursar el Plan de Estudios de su licenciatura en la disciplina de Historia:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**10. Indique el grado de conocimiento que obtuvo tras cursar el Plan de Estudios de su licenciatura en contenidos de Antropología:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**11. Teniendo en cuenta sólo la formación recibida en el Plan de Estudios de su licenciatura, indique el grado de conocimiento que tiene en la disciplina de Historia:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**12. Atendiendo sólo a la formación recibida en el Plan de Estudios de su licenciatura, indique el grado de conocimiento que tiene en contenidos de Antropología:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**13. Señale el grado de satisfacción del Plan de Estudios de su carrera universitaria en la disciplina de Historia:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**14. Señale el grado de satisfacción del Plan de Estudios de su carrera universitaria en contenidos de Antropología:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**15. Indique si ha recibido alguna otra formación relacionada con la disciplina de Historia:**

1. No
2. Si

**16. En caso afirmativo, por favor determine cuál (señale tantas como haya realizado):**

1. Charlas/Coloquios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
2. Seminarios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
3. Cursos de especialización (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
4. Jornadas (¿cuántas?: \_\_\_\_\_)
5. Congresos (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
6. Otros (especificar: \_\_\_\_\_) (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)

**17. Indique si ha recibido alguna otra formación relacionada con la Antropología:**

1. No
2. Si

**18. En caso afirmativo, por favor determine cuál (señale tantas como haya realizado):**

1. Charlas/Coloquios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
2. Seminarios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
3. Cursos de especialización (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
4. Jornadas (¿cuántas?: \_\_\_\_\_)
5. Congresos (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
6. Otros (especificar: \_\_\_\_\_) (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)

**19. ¿Ha promovido (dirigido, coordinado) algún otro tipo de formación relacionada con la disciplina de Historia?:**

1. No
2. Si

**20. En caso afirmativo, por favor precise cuál (señale tantas como haya realizado):**

1. Charlas/Coloquios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
2. Seminarios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
3. Cursos de especialización (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
4. Jornadas (¿cuántas?: \_\_\_\_\_)
5. Congresos (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
6. Otros (especificar: \_\_\_\_\_) (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)

**21. ¿Ha promovido (dirigido, coordinado) algún otro tipo de formación relacionada con la Antropología?:**

1. No
2. Si

**22. En caso afirmativo, por favor precise cuál (señale tantas como haya realizado):**

1. Charlas/Coloquios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
2. Seminarios (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
3. Cursos de especialización (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
4. Jornadas (¿cuántas?: \_\_\_\_\_)
5. Congresos (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)
6. Otros (especificar: \_\_\_\_\_) (¿cuántos?: \_\_\_\_\_)

**23. Teniendo en cuenta toda la formación complementaria adquirida, indique el grado de conocimiento que tiene en la disciplina de Historia:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**24. Atendiendo a toda la formación complementaria adquirida, indique el grado de conocimiento que tiene en Antropología:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

---

### C. EJERCICIO DOCENTE

**25. ¿Qué grado de interés considera que tiene el alumnado por la Historia?:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**26. ¿Qué grado de importancia le da al conocimiento de la Antropología en la disciplina de Historia?:**

1. Ninguno
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

**27. ¿Aborda contenidos antropológicos en sus clases?:**

1. No
2. Si

**28. En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?:**

1. Alguna vez durante el curso
2. Alguna vez en cada trimestre
3. Alguna vez en cada mes
4. Alguna vez en cada semana

**29. De las siguientes aportaciones de la Antropología a la Historia, indique cómo le influye en su docencia: (1. Ninguno, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)**

(Tache con una X la opción que corresponda)

<b>a. Complementa el saber</b>	1	2	3	4
<b>b. Disminuye o elimina concepciones y prejuicios</b>	1	2	3	4
<b>c. Disminuye o elimina consideraciones etnocéntricas</b>	1	2	3	4
<b>d. Hace comprensibles las diferencias</b>	1	2	3	4
<b>e. Nos aproxima a entender a "los otros"</b>	1	2	3	4
<b>f. Acerca a la cultura de paz</b>	1	2	3	4
<b>g. Estimula el desarrollo del pensamiento crítico</b>	1	2	3	4
<b>h. Introduce elementos atractivos o motivadores</b>	1	2	3	4
<b>i. Posibilita discursos más consistentes, sustentados y objetivos</b>	1	2	3	4
<b>j. Sitúa, enmarca y hace comprender los contextos históricos</b>	1	2	3	4
<b>k. Nos acerca a entender de forma crítica lo propio</b>	1	2	3	4

<b>I. Procura evitar el abuso de la Historia</b>	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

**30. ¿En qué medida los siguientes conceptos de la Antropología le son útiles a la hora de explicar Historia?:** (1. Ninguno, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)  
(Tache con una X la opción que corresponda)

<b>a. Cultura</b>	1	2	3	4
<b>b. Diversidad</b>	1	2	3	4
<b>c. Comparación</b>	1	2	3	4
<b>d. Otredad</b>	1	2	3	4
<b>e. Extrañamiento</b>	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

**31. ¿Con qué frecuencia suele utilizar los siguientes recursos didácticos?:**  
(1. Ninguno, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)(Tache con una X la opción que corresponda)

<b>a. Libro de texto</b>	1	2	3	4
<b>b. Apuntes</b>	1	2	3	4
<b>c. Pizarra tradicional</b>	1	2	3	4
<b>d. Pizarra electrónica</b>	1	2	3	4
<b>e. Proyección de vídeos</b>	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

**32. En caso de usar libro de texto, diga la editorial:** \_\_\_\_\_

**33. Indique en qué grado aparecen de manera explícita contenidos antropológicos en su libro de texto de Historia:**  
1. Ninguno    2. Poco    3. Bastante    4. Mucho

**34. De ser así, ¿qué tipo de contenidos se destacan y con qué frecuencia?:**  
(1. Ninguno, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)  
(Tache con una X la opción que corresponda)

<b>a. Estructuras sociales</b>	1	2	3	4
<b>b. Filosofía</b>	1	2	3	4
<b>c. Religión</b>	1	2	3	4
<b>d. Economía</b>	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

**35. Indique la frecuencia con la que se destacan contenidos antropológicos en sus otros recursos didácticos utilizados:**  
(1. Ninguno, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)  
(Tache con una X la opción que corresponda)

<b>b. Apuntes</b>	1	2	3	4
<b>c. Pizarra tradicional</b>	1	2	3	4
<b>d. Pizarra electrónica</b>	1	2	3	4
<b>e. Proyección de vídeos</b>	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

Otro (especificar):	1	2	3	4
---------------------	---	---	---	---

**36. De ser así, ¿con qué frecuencia se destacan los siguientes contenidos?:**

(1. Ninguno, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)

(Tache con una X la opción que corresponda)

<b>a. Estructuras sociales</b>	1	2	3	4
<b>b. Filosofía</b>	1	2	3	4
<b>c. Religión</b>	1	2	3	4
<b>d. Economía</b>	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

**DE NUEVO AGRADECEMOS LA CORTESIA POR LA COLABORACIÓN PRESTADA.**

**QUEDAMOS A SU DISPOSICIÓN SI DESEARA CONOCER LOS RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN. DE SER ASÍ, POR FAVOR HÁGALO SABER ESCRIBIENDO A LA SIGUIENTE DIRECCIÓN: [cesarmore@correo.ugr.es](mailto:cesarmore@correo.ugr.es)**

## **ANEXO IV. MODELO DE ENTREVISTA SEMIABIERTA PARA EL PROFESORADO**

### **INSTRUCCIONES:**

- Explicación del objetivo motivo de la entrevista y el aporte de la misma a la presente investigación
- Subrayar la necesidad de responder con sinceridad a las preguntas, teniendo presente la inviolabilidad del anonimato en las respuestas las cuales atienden a fines únicamente de investigación educativa.

### **A. DATOS DESCRIPTIVOS.**

1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en que disciplina?
2. ¿Cuántos años de experiencia docente?

### **B. FORMACIÓN CURRICULAR**

3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?
4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica? En caso afirmativo, ¿qué grado cree que ha adquirido?
5. ¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología? De ser así, ¿de qué tipo?)
6. ¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?
7. ¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia? En caso contrario, ¿qué aspectos podrían ser mejorables?

### **C. EJERCICIO DOCENTE**

8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?
9. ¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología? En caso afirmativo, ¿cuáles, de que tipo, con qué frecuencia?
10. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?
11. ¿Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?
12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?
13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia? ¿Y de la Antropología? En caso contrario, ¿qué aspectos deberían cambiar?
14. ¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia? En caso afirmativo, ¿cómo?, ¿qué haría falta?
15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?

## ANEXO V: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

### ENTREVISTA 1.

#### A. DATOS DESCRIPTIVOS:

##### 1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en qué disciplina?

- *Título de Doctor en Historia, fue un doctorado que ya no existe, que se sacó para la Universidad Internacional de Andalucía entre tres Universidades, Jaén, Pablo de Olavide en Sevilla y Granada y estaba muy bien, sobre movimientos sociales y ese tipo de cosas es la que coordinaba las tres Universidades. y ya está, lo hicimos en la Universidad Internacional de Andalucía*
- Bueno el título de doctor es el título máximo que se puede alcanzar.....  
¿y no has intentado meterte en la Universidad?
- **Si, claro.**
- Es complicado ¿ eh?
- *Yo hice la tesis con una beca y un contrato y yo he estado trabajando en la Universidad dando clases lo que pasa que ya cuando tocaba estabilizarme ya no había plazas.*
- Claro, y ya empezaron a echar gente.....
- *Eché para irme de postdoctoral pero no me dieron la postdoctoral tampoco y ya pues tiré la toalla... entre comillas.*
- A veces..... a veces cuesta.

##### 2. ¿Cuántos años de experiencia docente?

- *Pues mi experiencia docente ha sido en la Universidad, y aquí en Secundaria.*
- En la Universidad.....
- *En la Universidad pues dando clases de... Historia.. a..... Historia Universal.....más bien he dado partes, ¿no? partes de la asignatura que el profesor delegaba en los becarios y.... ya está y aquí doy Historia de España y Geografía... a 2º de Bachillerato.*
- ¿Y Geografía...?

- ***Si, este año doy Geografía también.***
- Y entonces durante el doctorado fue cuando estuviste dando clases allí en la Universidad.
- ***Claro, durante los años de la beca FPU que tuve yo que fue cuando yo di las clases, y después también, ya después una vez terminado el doctorado tuve un contrato puente con la Universidad .... seis meses que di clases también.***
- La diferencia con esto será abismal..
- ***Muy grande, muy grande***
- Aquí es que tienes que barajar.....
- ***Aquí es otro tipo de sistema, allí son.....cuando yo estaba todavía no estaba el plan Bolonia bien implantado, con lo cual seguían siendo clases magistrales con ciento y pico alumnos allí metidos y..... y aquí es diferente.***
- Allí en la Universidad lo que estaría sería el Plan 2000...
- ***Estaba ya el Plan Bolonia pero no estaba implantado..¿sabes? realmente estaba implantado pero no se hacía todavía, y yo era una mandada,¿ no? yo hacía lo que me pedían en el departamento y ya está.***
- Lo que han hecho ahora con el Grado es bachilleratizar .. la Universidad.
- ***Claro, lo han puesto todo muy ...simplón ¿no?.***
- Bachilleratizar, es lo que....
- ***Ah si! te refieres a grupos mas.....***

## **B. FORMACIÓN CURRICULAR:**

### **3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?.**

- ***Yo muy buena.....es que eso está claro, si te tomas las clases en serio el conocimiento... vamos bien, puede ser que en alguna asignaturas con algún profesor que este la cosa un poquillo peor, que este uno más cojo, pero si está uno interesado... yo para mi... por mi muy bien.***

- Entonces ...claro ahí lo que parte uno también es de la exigencia personal, no del hecho de aprobar al que vamos todos.
- ***Pero yo.. a mi me ha ido muy bien, yo hecho mucho de menos las clases allí, las que me daban a mí. Echo de menos mi posición de alumna allí.***
- Yo tengo que subir de vez en cuando a Filosofía y Letras por necesidad...
- ***Yo cuando subo me da mucha pena, subí hace poco porque como... llevo niños que examino de selectividad.***
- Bueno... entonces estás contenta con la carrera, con el profesorado...
- ***Yo sí, yo con la carrera y todo estoy encantada.***

4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica?. En caso afirmativo ¿qué grado cree que ha alcanzado?

- ***No, o te coges tu alguna optativa o no.... o hay alguno profesor que si te mete así alguna cosilla....porque sean gente de las nuevas... tendencias historiográficas.. pero son pequeñas cosas muy aisladas...***
- Y veces que no son identificables como tales.
- ***Claro...El profesor tampoco te dice que es Antropología, lo que pasa que si ya tu indagas un poquillo dices... anda! ..mira!..***
- Es una óptica.... muchas veces aparecen en cubiertas o... claro el alumno o los ajenos a ello.... en principio no sabemos,...
- ***No....***

5. ¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología?. De ser así, ¿de qué tipo?.

- ***No.***
- Pero el tema de la Historia ambiental y eso....
- ***Hombre tiene partes porque mi tesis, claro, cuando tu haces una tesis sobre Historia ambiental trabajas dos tipos de gente.. que sería.... la sociedad en sí y el medio ambiente, y hombre, en mi tesis he utilizado datos de antropólogos que yo.. yo no he hecho***

*las entrevistas a las personas que aparecen en mi tesis pero he trabajado con antropólogos que se encargaron de hacer esas entrevistas cuyos datos yo he utilizado después para mi trabajo, o sea que en mi tesis hay una parte de Antropología... era necesario porque el trabajo que yo hice era sobre el franquismo, sobre la Transición y todo eso con la gente viva y entonces se hicieron entrevistas , lo que pasa que mi tesis salió de un proyecto en el que había antropólogos medio- ambientalistas etc etc,.. yo ya utilicé esas entrevistas que ya estaban hechas..*

- *¿Que eran historias de vida y cosas de ese tipo?.*
- *No, eran entrevistas buscando temas concretos ... sobre la sierra en la que vivía esa gente..y que pasaba por ahí...*
- *Muy interesante, los conceptos son realmente los que modulan las sociedades.*
- *Si.*

6. *¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?.*

- *Algunos sí y otros no. Yo he tenido profesores que han hecho un trabajo de innovación docente maravilloso, y otros que han ido siempre con los mismos fóleos amarillos los últimos 25 años. Otros que no han ido a clase y de todo me he encontrado. Todo depende. Hay gente que si y se nota mucho en la asignatura y en la calidad de la asignatura.*
- *Es algo personal...*
- *Claro, en un mismo departamento te encuentras cinco que si y cinco que no, y a veces en una misma asignatura que está compartida te encuentras a un profesor que sí y otro que no.*
- *Y los fóleos amarillos esos a lo mejor si le ha ido bien durante toda la vida ¿para qué iba a cambiar?*
- *Claro, para que va a cambiar, para que va a poner un power point o voy aquí a intentar.....no, a soltar el rollo de siempre.*

7. ¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia?. En caso contrario ¿qué aspectos podrían ser mejorables?.

- *Pues.... sí, yo creo que existe ya gracias a internet un mundo nuevo para poder aplicar la información y la didáctica de la Historia. Yo creo que los profesores más jóvenes raro es el que no utilizamos... todos esos medios a nuestro alcance ya sean power point ya sean utilizando documentales, utilizando foros para trabajar con los alumnos que hagan los comentarios de texto desde casa y se les corrijan y todos los demás lo ven... yo creo que ya... sí, que si hay medios... y hay gente que lo estamos poniendo en funcionamiento, me imagino que habrá otros que no.*
- Ya quedan pocos que no usan esos recursos...
- *El problema de Bachillerato es el la PAU , la prueba de acceso a la Universidad. Como la exigencia es que tienen que hacer ese examen tampoco puedes moverte mucho de explicar los doce temas que entran... tienes que explicarlos si o si. No puedes decir voy a hacer un proyecto sobre Isabel II para que ellos trabajan las diferencia entre las políticas del siglo XIX y la.....no puedes hacer esas cosas. Son clases generalmente muy magistrales. Dentro de eso intentamos que sean los más amenas posibles y que haya.....*
- Que este cómodo el alumno...
- *Claro y que el alumno puteado lo vea todo de una forma más visual, que no sea el rollo de siempre, pero tenemos la limitación de la selectividad, que nos limita mucho. No se como será en primero de Bachillerato, no doy en primero, me encantaría pero no doy.*

### C. EJERCICIO DOCENTE:

8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?.

- *Escaso, bastante escaso. En segundo de Bachillerato su interés máximo es aprobar el examen ,y después tenemos los grupos de... de bio-sanitaria de ciencia que tienen un interés menor y después pues gente que con cierto interés mayor a lo mejor en grupos de humanidades, pero el interés es escaso.*
- Yo creo que muchas veces el interés se despierta cuando se sabe transmitir, porque creo que hasta la física cuántica si te la da alguien con determinadas habilidades te puede deslumbrar.
- *Claro pero ya te digo el problema es la PAU, es que tampoco puedes hacer muchas florituras, si tienes que explicarle a los alumnos Historia de España, siglos XIX Y XX en un año y tienen que saberse esos temas para selectividad, tienen que sabérselos. Tienes que explicarlos, no puedes dedicarte a hacer muchas actividades que les atrapen porque es que no se pueden, no hay tiempo material para eso.*

9. ¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología?. En caso afirmativo, ¿ Cuales, de que tipo, con qué frecuencia?.

- *No, En Historia de España... no hay.... en la del PAU nada. Imagino que en las otras asignaturas si habrá cosas...*
- Se podría..... si has trabajado en la Tesis con Historia ambiental...
- *Hombre, siempre se le meten cosillas pero nada que se pueda ni evaluar...ni.... Yo creo que la Antropología es algo transversal en cualquier conocimiento humanístico, entonces siempre va a estar ahí, aunque ni siquiera nosotros mismos intencionalmente lo estamos utilizando, pero bueno....*

10. ¿ Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?.

- ***Yo creo que no tiene, o si lo tienen es de eso del que se adquiere de algo transversal, pero ellos no creo que identifiquen para nada que se trata de algo antropológico.***
- Y si le dices Antropología le suena a huesos.
- ***Mmmmm, yo creo que si se le dice Antropología a ellos le sonaría a algo así. En cambio les dices algo de social ya cambia la cosa, porque si es verdad que se trabaja mucho en Historia los cambios sociales y los cambios sociales y todo eso tiene que ver con Antropología***
- Muy interesante los cambios sociales. Hay un pregunta muy buena que decía... ¿Son las ideas las que hacen la Historia o son las circunstancias históricas las que producen ideas?

**11. ¿ Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?.**

- ***En Bachillerato,,, pues no se.....pues hombre .. básico, porque para poder entender todos los cambios que hay en la Historia de España ..... si no atendemos a los comportamientos.., a la sociedad no podríamos... y además en un país tan específico como España con esas peculiaridades, no se podría entender, pero yo no sé cómo podría hacerlo porque ni me han formado para poder hacerlo ni.....***
- Te entiendo, España es un puzle, y sobre todo los hispanistas dicen que es un puzle inconcluso, que le faltan piezas en el sentido que nunca..... que nunca estaremos completos como país.

**12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico?. En caso afirmativo. ¿ de qué tipo?.**

- ***No.***

**13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia?. ¿Y de la Antropología?. En caso contrario, ¿ qué aspectos deberían cambiar?.**

- *Yo es que no veo las políticas educativas, no las veo... porque cada dos por tres nos están cambiando las leyes, o sea entra el partido que entre lo primero que va a hacer, como siempre, es cambiar la ley de educación ¿por qué será?. Les interesa.. y después no repercute en.. o sea no se buscan un beneficio....yo no veo que se busque un beneficio de verdad del alumnado...y después la Historia se está quedando relegada también ya.....*
- A un segundo plano, se le resta importancia... Bueno las políticas educativas en realidad son una expresión de... los ideales políticos, y claro quien lleva la batuta.....
- *La cambia a su antojo y ya está...y .. no se. Yo no veo las políticas educativas en connivencia con la Historia para nada.*
- ¿Y qué políticas educativas considerarías acertadas?
- **Yo... a mi me asombra que en otros países.... Yo no entiendo esa obsesión que tenemos porque los alumnos se sepan cosas que a ellos no le son útiles en..... la Historia positivista que todavía predomina mucho, ¿no?, y de los datos y de los contenidos. ¿ No será más útil pues que si los chicos de aquí viven en Granada conozcan muy bien cosas de Granada del tipo... ¿qué cosas son importantes en esta ciudad?. Aquí ha sido muy importante la etapa nazarí, ha sido muy importante los Reyes Católicos.... Después a lo mejor pues los siglos XVII y XVIII aquí no han sido tan importantes, pues vamos a trabajar bien con ellos esas partes...vamos a trabajar con ellos bien.. pero.. no entiendo porque esa mania de que se aprendan todo..**
- Entonces apuestas por adaptar en curriculum ad hoc para...
- *Yo sí, yo siempre adaptación del curriculum, o sea, que de que sirve si al final ni puedes cumplir en temario, se quedan sin ver la Transición española, tal... Claro si es que siempre pasa igual. La Historia se tiene que adaptar a las circunstancias y tiene que serles algo útil, si a ellos no les es útil ni identifican nada de los que les rodea con la Historia.. ¿Por qué les va a interesar la Historia?, en cambio si se trabaja con ellos la Granada nazarí y ellos después pueden salir y verla y tocarla, mirarla... jolin, pues eso que llevan.*

***Si es que el conocimiento... no son una máquina para que yo les metas los datos, si es que son ellos los que tienen que ser los que lo creen y ¿Cuándo lo van a crear? Cuando vean que les es útil. Yo siempre he sido de esa opinión, creo en el aprendizaje significativo y yo esto de.... las técnicas de aprenderse de memoria y el examen desastroso que les hacen en la prueba de acceso a la Universidad que es un dato puro....***

- Claro, si, estoy de acuerdo contigo, ... el dato en sí no tiene identidad..
- ***Es que eso lo busco, abro la enciclopedia y ya está y no necesito saberme eso. Una cosa es tener una base, una educativa , cultural y otra cosa es... que deberían conocer más cosas que les sean a ellos útiles y que puedan aprovechar y aprender de ellas.***
- Eso incluso les puede servir a de “caramelo” en el sentido...
- ***Claro esa es la idea... voy a interesarme ahora por esto...***
- Claro, algo que ven, que pueden respirar..., Decía Antonio Gala que la vía más buena para aprender la Historia son las vías nasales porque respiras el ambiente, respiras aquel tiempo...
- ***Claro, es que no es lo mismo hablarles de,,, Fernando VII y el absolutismo a coger y decir, pues vamos y estudiar a Mariana Pineda en Granada y como se movía Mariana Pineda y qué fue lo que pasó en su contexto. Ellos van a entender cómo era la España de Fernando VII a través de Mariana Pineda que es una mujer que les interesa porque vivió aquí porque tienen ahí su museo y pueden ir a verlo. De que me sirve a mi que se sepan perfectamente Fernando VII y que después pasen por la puerta de la casa de Mariana Pineda y no sepan quién es ni lo que es. Eso es una tontería..***

14. **¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia?. En caso afirmativo, ¿Cómo?, ¿qué haría falta?.**

- ***Pues eso que estamos hablando, por supuesto, porque es que es básica, es básica la Historia. Es una pena además si ahora con los últimos acontecimientos estos que estamos viendo con los ultras... Yo veo en mis alumnados comportamientos políticos a***

*veces que rozan el fascismo y dices,,, que pena, ¿no? porque sus padres no estudiaron esa Historia , se ocultó..., ellos tampoco porque la mitad de las veces no se llega al final del temario...y... y eso es un empobrecimiento terrible,. En cambio yo conozco a gente alemana que conoce su pasado reciente de una forma extraordinaria y eso... suma valores democráticos que son necesarios para que ellos sepan el trabajo que ha costado llegar a como estamos. Hay que ponerla en valor, mucho, y no se quede como una asignatura de... 1492, el descubrimiento de América...y ya está y no ni datos ni fecha, o sea que hay que ponerla en valor, creo yo vamos.*

- Hay que hacerla atractiva, lo que pasa es que las edades son complicadas.
- *Hay que hacerla atractiva, si.*

**15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?.**

- *Positivo.. claro, lo valoraría como algo positivo. Todo lo que sea... no solo eso sino ¿no? muchas más disciplinas, no solo la Antropología, no se... la Sociología, algo también de Política... de todo eso, sería enriquecer, ¿no?.*
- Claro, todo aporte es positivo..... Bueno pues ya está. Me vas a tener que disculpar de todo....
- *No no , no pasa nada, me da tiempo hasta tomarme y todo media tostadilla.... muchas gracias....*
- Te invito a desayunar.....
- *No no, que va es que tengo clase ahora.....muchas gracias... y que te vaya muy bien en el proyecto.*
- Gracias, porque ya estoy ya ultimando..... muy amable de nuevo, eh? mucha suerte y gracias. Hasta luego.

## **ENTREVISTA 2.**

### **A. DATOS DESCRIPTIVOS:**

#### **1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en qué disciplina?**

- Licenciado en Geografía e Historia especialidad Antigüedad, en realidad sería Filosofía y Letras, Geografía e Historia, especialidad Antigüedad que era como estaba hace x años, que eran unos cuantos.

#### **2. ¿Cuántos años de experiencia docente?**

- Pues ya son.....serían 14 años de experiencia docente.

### **B. FORMACIÓN CURRICULAR:**

#### **3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?**

- *Yo.. mmmm....en un... notable lo pondría, los conocimientos que yo adquirí, yo... tuve muy buenos profesores...luego ya mi trabajo sería mejor o peor.... en un notable alto, tuve muy buenos profesores, no me quejo, hay de todo en la viña del señor...pero yo... de todas maneras si te aclararía en esto una cosa , que una cosa es lo que aprendes... en los temarios, cada año y otra cosa es lo que aprendes después. Y es muy importante cuando ya te dedicas un poco a la investigación, mas o menos, mas de lleno, en una tesis o una tesina o en trabajos de... menos artículos.. cosas de este tipo, pero cuando aprendes de verdad de verdad de verdad es cuando ya tu te metes de lleno a... hacer un poquillo de historiador, entre comillas....*
- Estas aludiendo a ese compromiso personal por el aprendizaje....
- **Si, si,... a la formación a decir... yo creo que tengo estas lagunas....me han quedado estas lagunas, aunque yo creo que he tenido buenos profesores que me han enseñado en cada materia las cosas bastante bien y los temarios bastante bien desarrollados, mmm... pero luego cuando te dedicas a la investigación y cuando tienes que trabajar por ejemplo en actividades arqueológicas que ahí es un mundo en el me he encontrado pues Historia desde cualquier momento, desde mi especialidad que era la edad Antigua**

y Prehistoria hasta épocas recientes y entonces ahí te tienes que seguir formando porque lo primero te interesa y segundo porque lo necesitas. Yo considero que un porcentaje bastante elevado del aprendizaje viene después. Te lo dan antes pero también te dan la manera de estructurarte, de trabajar...de pasar de lo que es un alumno del bachillerato a un universitario para saber como se trabaja, como se investiga....y bueno, no me quejo, creo que he tenido buenos profesores que me han enseñado bien y doy las gracias porque me han dado los instrumentos para después poder defenderme y despegar mucho más porque podríamos decir que independientemente que yo ponga ese notable alto pues bueno, serian unos conocimientos básicos, pero ese despegar depende mucho de esos elementos , de esos instrumentos a la que te han enseñado ellos. Nuestra materia a veces se piensa sobre todo en el instituto o en primero de carrera que es memorística pero no, aquí se viene a pensar como en todos los sitios, no solo a controlar x datos, que hay que controlarlos teóricamente ¿no? , esos siempre están en los libros, pero lo importante es saber trabajar con ellos, interpretar y hacer un poco historia...

- Si...y desarrollar ese espíritu crítico....
- Ah! Por supuesto, yo ahí doy por supuesto que el espíritu crítico es lo principal. Yo recuerdo a un compañero que en su tesis puso una pequeña viñeta en la que decía que en todas las materias , como en esta, se piensa tanto como en cualquier otra y se tiene que tener una actitud crítica como el cualquier otra, sino no hay nada, esa es la base y esa base a mi si me la han dado los profesores, estoy muy contento. Luego vas madurando,,, tienes que estas continuamente reciclándote.... No puedes decir,,,, “yo ya lo se todo” yo he oído algunas personas a veces decir, yo habiendo sacado mis oposiciones ya no tengo que tocar un libro más en mi vida”. Me parece una visión simplista, conformista, acomodaticia. Permanentemente tenemos que estar leyendo cosas, viendo estrategias también si nos dedicamos a la enseñanza de cómo enseñarlo.... que cosas hay nuevas, que cosas se han

descubierto que no se sabían antes...desde papeles desclasificados hasta... ese interés lo tienes que tener, sino es que no te gusta el estudio o yo que se o es que eres muy flojillo.

4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica?. En caso afirmativo ¿qué grado cree que ha alcanzado?

- *Si he tenido. Hemos tenido que trabajar con autores... Marvin Harris... La Antropología está ahí debajo, lo mismo que somos seres biológicos somos seres sociales. Nos han mandado lecturas, nos han mandado artículos, a veces libros, trabajos,,, Para mí es básico, por ejemplo si yo tengo que hablar en Historia Contemporánea de la colonización del tercer mundo voy a hablar de Antropología y de cómo ve el mundo desarrollado al mundo que quiere ocupar y colonizar. Tengo que entender cómo piensa el hombre en cada momento. Si yo no explico desde el punto de vista antropológico como funciona o como ha funcionado las sociedades primitivas o actuales... En todos los temas está presente la Antropología desde mi humilde punto de vista. Con el imperialismo del siglo XIX les hablo a mis alumnos...La he tenido a nivel de formación...*
- Yo creo que la Historia se convierte en dato sino le aportas la Antropología...
- *Sin la Antropología no se explica nada.*

5. ¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología?. De ser así, ¿de qué tipo?.

- *Con la Historia si, algunos cursos, sobre todo he codirigido algunos, pero con buena relación con la Antropología. Uno de los temas era hablar de tribus beréberes.*

6. ¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?.

- *Yo creo que un porcentaje mmmm.....elevado lo hace. Yo a veces, vamos a ser honestos, me descuido también en mi formación. Yo me acuerdo que cuando estaba empezando quería participar en todo, quería hacer cursos de todo y ahora estoy más acomodaticio. Ahora, creo que es algo vital para nosotros, creo que el porcentaje es bastante mínimo, pero es nuestra obligación. Yo hago todo lo que puedo pero humildemente también reconozco que a veces me acomodo, es muy fácil acomodarse y permanecer en los mismos supuestos de siempre. Es un error porque todo evoluciona, la Historia se va nutriendo. Cuanta más perspectiva histórica tengamos yo creo que las cosas las podemos meditar mejor... Es importantísimo reciclarse en todo, beber de todas las materias. Hay que reciclarse a todos los niveles, hay que relacionar todas las materias que se puedan relacionar y que le aporten a la tuya.. no se si me explico...*
- *Es fácil acomodarse....*
- *Si, es fácil acomodarse... el porcentaje a lo mejor es bastante pequeño de personas que se reciclan y lo hacen de manera permanente, pero poco a poco y por nuestro propio bien va calando la idea de que o te pones al día en muchas cosas o te quedas anquilosado en el pasado, da igual la materia que sea, y en esta lo mismo que en otra cualquiera. Yo lo intento pero reconozco que humildemente pues también a veces me acomodo. Te estoy siendo sincero. A veces dices.. uf! no le estoy dando a mis alumnos todo lo que les puedo dar por yo quedarme apalancado y es un doble beneficio, el de mis alumnos que tienen que ser los primeros y el mío que a mi me tiene que interesar seguir aprendiendo. No dejamos de aprender hasta que nos morimos. Me enrolló como una persiana,,,,,*

7. ¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia?. En caso contrario ¿qué aspectos podrían ser mejorables?.

- *Creo que no o en parte porque hay que mejorar muchísimo en cuestiones de pedagogía, de didáctica, como enseñamos, mmmm esas estrategias que tenemos que utilizar que antes te he comentado.... Hay que ganarse al alumno, en el sentido de hacerle la materia atractiva. Tenemos que aprender una barbaridad, Podemos hacer la asignatura muy atractiva o muy fea. Ahora..... hay que hacer que el alumno controle determinados contenidos pero piense a partir de ellos, lo importante es que..... se sienta como un pequeño historiador. Vea que él puede pensar y adelantarse a algo que no ha dado. Hacerlo protagonista a él también de la Historia...*
- Hacerle atractivo ese ejercicio de pensar.....
- **Sí, porque mira, te pongo una experiencia personal. Me pasa que cuando hemos visto un tema incluso que les gusta o entienden y les digo, vamos a ver cómo funcionaba esta sociedad, no nos vamos afijar solo en los reyes, vamos a pensar en la intrahistoria que decía Unamuno, vamos a ver la historia cotidiana porque todos hacemos la historia. Para el ejercicio que vamos a hacer hay que pensar. Y los alumnos me dicen rápidamente no no no profe, usted nos pone preguntas teóricas que lo hemos entendido pero que no tenemos que pensar, y las respondemos. Y les digo que eso a mí no me sirve, porque mirar, memorizar es una cosa pero la memorieta es otra muy distinta. Entonces yo puedo leerme las cosas, entenderlas explicarlas y ahora memorizarlas para ahora pensar sobre ellas. No me interesan veinte fóleos, me interesan dos y que lo que yo ponga son como funciona esa sociedad, porque se produjo esto y varios datos parciales, no mil datos, los datos van a estar siempre ahí, si los controla uno muy bien. Les da miedo pensar. Hay que ganarse al alumno para que piense porque es lo más bonito, lo tradicional a veces con todos los respetos es un tostón. Hay que mejorar pedagógicamente. hay que enganchar**

al alumno hay que hacerlo protagonista, que pierda el miedo a pensar, y es cuando se le hace atractiva la asignatura. Cuando consigues eso los alumnos me dicen que ponga preguntas de pensar. Cuando consigues eso la clase va genial, es más, es cuando uno disfruta más.

- Es cuando el alumno transcribe con sus palabras el fenómeno, porque ahí no está la memoria, ahí está la adquisición de conocimiento trasladada a un cuerpo textual.
- *Si si si, porque el alumno ya lo tiene y puede hacer la abstracción de esas ideas y puede jugar con ellas. Yo les digo a los alumnos que no me interesa que me lo pongan al pie de la letra. Los alumnos me preguntan muchas veces en algunas preguntas muy teóricas si pueden expresarse con sus palabras. Es lo que me interesa, es cuando mejor se les queda.*

### C. EJERCICIO DOCENTE:

8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?.

- *Regular-medio, tirando hacia abajo, ¿porque? En la mayoría de los casos por nuestra culpa. No hacemos atractiva la asignatura. Trabajamos con personas y nos tenemos que interesar por ellas.*

9. ¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología?. En caso afirmativo, ¿cuales, de que tipo, con qué frecuencia?.

- *Abordo cuestiones de tipo antropológico, desde conceptos claves hasta cómo funcionan determinadas sociedades. Yo no puedo explicar las ideas de Rousseau y el buen salvaje si no les he hablado antes de Antropología, es básica. Hay que irse a la base, a la esencia del ser humano a nivel cultural.*

10. ¿ Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?.

- *El alumnado tiene más conocimiento del que parece sobre de Antropología.*
- Pero no sabe que es Antropología....
- **Pero no sabe que es Antropología ni es consciente de ello. Tiene conceptos sobre ello. A veces inconscientemente se lo trasladamos, pero no hacemos hincapié en que eso es Antropología. El alumno no le pone el nombre porque esta diluido dentro de la Historia, a veces excesivamente diluido. Esto no es un pegote pero yo si lo hago, les digo, “esto es Antropología cultural y es fundamental para conocer lo que somos.**
- Y notas que le gusta a los alumnos....
- **Les gusta mucho**
- La selección cultural es selección biológica, porque es estrategia de supervivencia. La selección cultural está enfocada a sobrevivir....
- **Si, es pura selección biológica.**

11. ¿ Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?.

- *Yo creo que es la base para comprender la Historia, Aporta ideas de cómo es el comportamiento humano, de cómo son las sociedades... es una base que está ahí, para mi es una base de partida. Yo lo utilizo mucho. Creo que es fundamental para la Historia. Utilizo todo lo que puedo dentro de mi ignorancia antropológica.*
- ¿Pero que podría aportar.... ?
- **Pues mira, instrumentos..... conocimiento.....conseguir una mayor comprensión de las poblaciones y a partir de ahí comprender todo lo demás.**

12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico?. En caso afirmativo. ¿ de qué tipo?.

- *En varios sí,,,,, algunos textos de Marvin Harris...Levis Strauss... vienen cosas muy interesantes e incluso bibliografía para el que quiere meterse luego... Si sí aparecen.. Algunas obras son muy divulgativas....*

13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia?. ¿Y de la Antropología?. En caso contrario, ¿ qué aspectos deberían cambiar?.

- *Yo no estoy de acuerdo con muchas cosas, algunas están empezando a mejorar.... En general las políticas educativas.... no estoy de acuerdo en que cada vez que se llega a la política hay una reestructuración total y diferente de la enseñanza y eso afecta evidentemente a todas las materias, y a la nuestra.... eso es un error muy grande. No considero algunas políticas excesivamente acertadas. Ahora se está avanzando mucho pero no se si se está aplicando o no, se está avanzando en pedagogía.....tenemos que ir desterrando poco a poco cuestiones que quizás no son las más adecuadas... A mí nadie me enseñó en la Facultad como debía de dar la enseñanza de la Historia, eso es un hándicap bastante grande. Creo que eso se está empezando a resolver ahora.*

14. ¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia?. En caso afirmativo, ¿Cómo?, ¿qué haría falta?.

- *En eso estamos,,,, hay que cambiar la forma de ser docente, de poner en práctica la docencia de la Historia. No nos podemos limitar a que la Historia sea pura memorística, antes que nada están nuestros alumnos,,,, Se ha de tratar la Historia de otra manera, no como pura memorieta..... hacer que alumno investigue sobre la Historia... que se sienta protagonista de ella...*

15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?.

- *Me parece perfecto,... sin ello no puedo explicar las demás cosas. Se debe marcar que contenidos son de Antropología.... para mi es fundamental.... con toda sinceridad.... Puede ser uno de los elementos que hagan a la Historia más atractiva. Vamos a comprender realmente... para mi es básico. Si no vamos a la base del ser humano.....*
- Perfecto....bueno pues hasta aquí.....muchísimas gracias Antonio....
- *Muchísimas de nada. Espero que esté a la altura de tus expectativas*

### **ENTREVISTA 3.**

#### **A. DATOS DESCRIPTIVOS:**

1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en qué disciplina?

- *Soy Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.*

2. ¿Cuántos años de experiencia docente?

- *Llevo desde el curso 2007, empecé de interino haciendo sustituciones y como funcionario desde el 2010.*
- ¿Has dado siempre la materia de Historia?
- *Siempre la materia de Historia, bueno, dentro del departamento de Historia he dado Ética y he llegado a dar hasta música....*

#### **B. FORMACIÓN CURRICULAR:**

3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?

- *En lo que es Historia Contemporánea bien y en Historia de las ideas bastante bien, bueno, mejor en Historia de las Ideas y sobre todo lo que son evoluciones de la Política principalmente, en ese aspecto sí, para dar la asignatura a nivel que se requiere... de sobra.*

4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica?. En caso afirmativo ¿qué grado cree que ha alcanzado?

- Si, evidentemente si, tuve varias asignaturas además y de hecho me gustaba. En Antropología Social y Cultural teníamos una asignatura troncal y cogí alguna optativa. De hecho pensé en hasta pensar si sacarla haciendo un curso puente.
- ¿En qué grado crees que has adquirido esa formación?
- ***No a un grado de profundidad pero si para entender un poco en qué consiste la Antropología y algunos de los conceptos más representativos de ella.***

5. ¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología? De ser así, ¿de qué tipo?

- No, lo máximo que he hecho es explicar algún concepto a los críos, el concepto de “otro” o de relativismo cultural... las diferentes perspectivas...
- A estas edades no se les puede dar un caudal de información excesiva...
- ***Es que es muy compleja para ellos, pero si el que entiendan muchas veces lo de las perspectivas etic y emic pero sin meterme tampoco en mucho fregado, comentarle por ejemplo algún dato curioso de alguna cultura....***
- Yo creo que si es importante es ofrecerle a los chicos es saber donde tienen los límites o donde tenemos nosotros nuestros los límites cuando apelamos a valores determinados...
- ***Y sobre todo tener una visión un poquito más amplia de lo que es el ser humano y lo que implica la cultura. El término “cultura” no lo entienden básicamente. Ellos no entienden que la cultura es una cosa exclusiva de una sociedad determinada y tienen que buscar un poco esa amplitud de miras para entender que son respuestas que va haciendo el hombre a lo largo de la Historia..***
- Creemos que el mundo es así como lo observamos....

- ***Y como lo queremos nosotros. Ahora mismamente con el tema del terrorismo islámico, después de los sucesos de París pues ahí si te preguntan por qué no lo entienden.....***
- ***En eso contextos seria importante que supiéramos cuales son nuestros límites a la hora de apelar a la libertad de expresión....***
- ***Ya, pero ellos lo enfocan mas en el sentido siempre “ bah es que los moros”.... y ya hay que decir...bueno, hay moros y moros como dicen ellos y entender un poco la religión islámica y que cosas se pueden permitir en una democracia y que cosas no.***

**6. ¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?**

- ***A grandes rasgos sí, otra cosa es lo que demanda la sociedad y lo que se puede hacer, de hecho te diría hasta de más. No soy una persona especialmente..... gregaria en ese aspecto...pero si considero a grandes rasgos que se hace bastante más de lo que se puede hacer.***
- ***A lo mejor el profesor en los primeros años empieza con energía pero quizás con el tiempo.....***
- ***Yo lo que creo es que el sistema educativo va por un sitio y las demandas de la sociedad van por otro y se pretende que nosotros resolvamos todos los problemas del mundo y hay muchos problemas que no corresponde a nosotros.... Entonces implicación... personal, pues como en todos los trabajos gente que se implica mucho o gente que se implica poco pero en líneas generales yo no he visto en ningún sitio por decirlo así, esa dejadez que se presupone que se tiene en el trabajo y demás....***
- ***No ves entonces ese perfil acomodaticio.....***
- ***Puede haberlo evidentemente en todos los centros los hay igual que en todos los trabajos. Yo tengo una experiencia laboral bastante amplia, no solo referida a este trabajo y he visto gente en todos los sitios que trabaja y gente que no trabaja. Si es cierto que cuando empecé me suponía que iba a haber más gente que***

*hiciera menos, pero realmente con el paso del tiempo me he dado cuenta que hacen más.*

7. **¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia?. En caso contrario ¿qué aspectos podrían ser mejorables?.**

- *Esta pregunta va muy en relación con la anterior, creo que no, pero el problema está en lo que se demanda y lo que se supone que nosotros tenemos que ofrecer y lo que se nos permite hacer. Yo personalmente la daría de otro modo totalmente diferente. Por ponerte un ejemplo, a mi a lo mejor por mi formación la entiendo la asignatura un poquito diferente. Veo un desfase en lo que sería la realidad cotidiana de los alumnos y los contenidos que se imparten. No se hasta que punto está hecho mas o menos así adrede o no pero no entiendo porqué se explica menos el mundo actual y se recalca más de un modo muy determinista lo que serían las fases históricas anteriores, es lo que más me llama la atención. La asignatura está, desde el punto de vista de la formación ... no entiendo, porqué de Historia reciente no dan nada realmente, se tendría que dar de otro modo, de hecho yo creo que sería mejor casi darla al revés, partir desde la época actual hasta atrás en vez de hacia atrás hasta esta....*
- *A lo mejor porque se presupone que el desconocimiento del pasado nos hace no entender el presente....*
- *Pero por eso te digo que yo ahí a lo mejor no lo veo como historiador,,, pero no sé hasta qué punto es positivo o no,,,, Una persona que se dedique más a la Historia por ejemplo en otros centros y son gente de una historia más determinista, de datos, hechos , que realmente se quedan en nada. Y más en los tiempos que estamos en que se exige más capacidad crítica. El hecho de acumular datos porque si sin ninguna capacidad interpretativa no sirve de nada. Aspectos mejorables, principalmente ese, que la asignatura estuviese encaminada a entender el mundo actual desde hoy que buscar las raíces de una manera tan lejana... que*

tiene su importancia, de acuerdo, pero veo que salen de bachillerato sin entender la época en la que están viviendo. No saben que hay hoy, es así como lo veo.

- Son edades complicadas mentalmente.....
- Sí, pero yo vería mucho más rica esta asignatura si se trabajasen con noticias del día a día y a partir de ahí que ellos trataran de ver cuales son las raíces, más que hacerlo al revés. Te explico las raíces pero no te digo la conexión que hay entre esas raíces y esto.

### **C. EJERCICIO DOCENTE:**

**8.¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?.**

- (Risas), bueno en este aspecto hay de todo, pero principalmente le suele interesar temas que estén relacionados con el contexto histórico actual. En temas antiguos les cuesta más ver la relación. Luego hay temas estrellas como la II Guerra Mundial. Les interesa de una forma... curiosa, como un conocimiento que aporta curiosidades, pero realmente que ellos entiendan que hay un esfuerzo detrás, que implica tener que leer textos, analizarlos, ver otros tipos de fuentes, pensar, razonar..... e incluso que la vean como una asignatura reflexiva les cuesta bastante.... De hecho esto es lo que muchas veces les echa para atrás. Si son temas actuales en seguida participan. A mí lo que más me gusta es que ellos se atrevan a pensar. No me gusta intervenir y decirles esto es así o asado y darles de algún modo la verdad absoluta sino plantearles una especie de dilema ,cuáles son las soluciones que pueden ser positivas o negativas y que ellos piensen y razonen porqué. Y eso es lo que yo veo que más puede aportar esta asignatura.
- Que los chicos se pongan a pensar es complicado, hacer un esfuerzo intelectual les cuesta....
- Yo creo que no se está acostumbrado a ello, está super-protegidos, parece que todo tiene que estar diseñado

**correctamente. Se pierde mucho lo que tiene que ser la reflexión. Parece que todas las soluciones están previstas ya.**

**9.¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología?. En caso afirmativo, ¿ cuáles, de que tipo, con qué frecuencia?.**

- **Alguna vez y principalmente en referencia a diferentes tipos de organización de sociedades o en estrategias de adaptación al medio a través de la cultura. Lo que más me interesa es que entiendan el concepto de cultura. Lo único que quiere que les quede claro es que hay diferentes culturas y todas respetables en según qué cosas. Me gusta hablarles y debatirles la idea de progreso a través de las culturas amazónicas y si nosotros estamos en el camino correcto y todos los demás están equivocados. Principalmente que a ellos les pueda surgir la duda.**
- **Lo bonito es hacerles dudar**
- **Si, principalmente si les gusta, le llama la atención temas como de poligamia, poliandria...sobre todo con la idea que cualquier valor social es algo construido por el hombre....**
- **A las chicas lo que más le gusta es antropología de parentesco, filiación....**
- **Por ejemplo explicando en la edad moderna la monarquía absoluta, los matrimonios de conveniencia entre monarcas y me preguntan si se casaban sin conocerse....**

**10. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?**

**Muy escaso, prácticamente ninguno.**

**11.¿Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?**

- **Pues en principio quitar el determinismo este cultural que tenemos. Ampliar un poquito lo que es la riqueza del hombre y**

**sobre todo que se diera una historia del hombre o del ser humano, no una historia de Occidente o de España.**

- **¿Se podría enriquecer de forma sustancial, enriquecerla de una forma mas límpia...?**
- **Y sobre todo lo que es el hombre, quizás en un sentido muy ilustrado. No solamente pensar que esto es una lucha de buenos y malos como una película de Hollywood y nosotros tenemos que educar a los demás.**
- **Y sobre todo que la Historia no son datos solamente.**
- **Lo que me molesta es que se presente la Historia como una cosa cerrada. No se hace énfasis en que las cosas van cambiando. El problema que le veo a la asignatura es que no suele enseñar que es el hombre ni lo que ha hecho el hombre presentan Yo creo que es más que entiendan que las cosas tienen que ser como son, ese es el problema que le veo y es ahí donde la Antropología puede aportar más.**

**12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?**

- **En bachillerato no.**
- **¿Tú no la observas de forma explícita o implícita?**
- **No, ni en Historia de España ni en Historia Contemporánea**

**13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia? ¿Y de la Antropología? En caso contrario ¿ qué aspectos deberían cambiar?**

- **No, en absoluto ninguna y por donde vamos menos. Yo creo que debería haber más contenidos sobre lo que implica el ser humano. Que respuestas da en sus diferentes culturas.**

**14. ¿Cree qué sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia? En caso afirmativo ¿cómo? ¿qué haría falta?**

- **Si, en parte si, pero el como ya no te sabría decir. Cuando veo otros compañeros como trabajan la Historia me pregunto hasta que punto hace falta la teoría. Yo si creo que hace falta la teoría.**

**Hace falta más conocimiento del mundo actual, en qué situación nos encontramos y de donde vienen los problemas del mundo actual.**

- Para cautivar al alumno, ¿ hay que hacerla atractiva?
- **Pero el problema de hacerla atractiva es que no sé de donde surge la necesidad de que tenga que ser atractiva y en que consiste ser atractiva. Por ejemplo te comento un caso concreto. Normalmente ellos quieren que les pongas películas pero claro si yo quiero ponerles una película que tenga alguna adecuación histórica a una época concreta, primero, que ellos tengan los conocimientos, pero vamos a olvidarnos que los tengan para entender la película, Simplemente consideran la película que es una cosa relajada y por considerarla así consideran que no hay que prestarle atención. El problema que le veo al atractivo es que se entiende como algo que tiene que ser divertido pero realmente se desvirtúa, es decir en algún momento hay que hacer reflexión de la película o porque tiene valor histórico. Ellos están enseñados a que las cosas tienen que ser divertidas o atractivas y asimilan eso a una cosa ociosa que no implica ningún tipo de reflexión digamos intelectual detrás.**
- Me estas ofreciendo una visión muy interesante....
- **Muchas veces se queda en juego, pero a mí lo que me interesa es la reflexión que se hace a partir del juego. Si no me haces esa reflexión a mí el juego no me ha servido de nada.**
- **Considéralo en vez de atractivo con el término curioso, enfócalo desde ese punto de vista, como los chicos que no les gusta la verdura y tienes que decorarles el plato.....**
- **Este tema a mi me llama mucho la atención, te pongo un ejemplo. No entiendo cómo puede haber adaptación de libros. ¿Cual es el sentido de la adaptación ahí? porque le estas quitando la fuente directa. Lógicamente la obra no la va a entender como un catedrático Cuando se le hace una adaptación lo que le estás haciendo es una selección para que te resulte o más fácil....**
- ¿Como estrategia didáctica?

- Pero no sé si como estrategia didáctica porque el problema viene que cuanto más bajas el listón por decirlo así, mas se acomodan a ese listón y entonces cuando quieres dar un paso más adelante no lo dan. Lo que te comentaba antes del cine, realmente a ellos el cine les importa un bledo. Lo que ellos quieren es pasar un rato divirtiéndose. Las cosas no tienen que ser todas divertidas en el sentido en que ellos creen divertido.
- Pero si no hacen reflexión resultándole atractivo, imagínate sino les resulta atractivo.
- El problema que tienen ahora es que cuando algo no les interesa lo desechan, no le dan ni oportunidad la mayoría de ellos. Si les pones una película en blanco y negro lo primero que te protestan es porque es en blanco en negro.

**15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?**

- Positivo, lo que único que tendría que cambiar es la asignatura, habría que cambiar el currículum. Depende de cómo estén redactados estos. Se podrían hacer que vengan por ejemplo abuelos que hablen de la postguerra , historia de vida, trabajos de campo... en esa línea quizás...

#### **ENTREVISTA 4.**

##### **A. DATOS DESCRIPTIVOS.**

**1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en que disciplina?**

- Licenciada en Historia

**2. ¿Cuántos años de experiencia docente?**

- Seis años

## **B. FORMACIÓN CURRICULAR**

### **3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?**

- **En la licenciatura muy escaso. Con grandes lagunas históricas No se terminaban los temarios, se centraban en el tema en el que ellos eran especialistas....y en general no hay un aprendizaje...**
- **Entonces cuando saliste Licenciada....**
- **Cuando salí Licenciada era Licenciada en Historia pero no sabía Historia.**
- **¿Pensabas que daría más de si la carrera...?**
- **Si, lo que pasa es que no era consciente en ese momento. En ese momento nos creemos grandes eruditos pero te das cuenta que no, que la Historia es mucho más de lo que has recibido en la carrera.**
- **Luego se abre el campo del compromiso personal... Es interesante esa perspectiva que me das porque hasta el momento todos me dicen que han salido muy bien.**

### **4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica? En caso afirmativo, ¿qué grado cree que ha adquirido?**

- **No, nada, prácticamente nada. En todo caso la rama tal vez de..... Prehistoria.. Un grado muy... básico.**
- **La Antropología creo que esta silenciada en la Historia.....**
- **Si, no se identifica entre el límite que separa la Historia y la Antropología, Se tiende a decir que es Historia,,,, La parte social de la Antropología, del contacto directo, de la interpretación,,,, ese carácter social , cercano de interpretación es muy interesante...**

### **5. ¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología? De ser así, ¿de qué tipo?)**

- **No,**

**6. ¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?**

- Voy a decir que si. A nivel personal si. En el entorno que me relaciono si,

**7. ¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia? En caso contrario, ¿qué aspectos podrían ser mejorables?**

- Si, hay recursos que nos facilitan el trabajo pero en el momento en que estamos la Historia es reacia a ese cambio. Hay un rechazo a la metodología. Pero en cuanto a la pregunta si son estupendos, magníficos los recursos.
- ¿Que aspectos podrían ser mejorables o si se ha llegado a un top de suficiencia....
- No no hay un top evidentemente, pero no lo se, si hay recursos, pero muchas veces hay exceso de recursos, hay saturación de recursos y el profesor a veces no tiene tiempo para seleccionar.,, Yo a veces tengo en mi ordenador tantos recursos que de un año para otro a veces se me olvidan.
- El problema es que en un futuro el profesor se convierta en un gestor informático....
- Yo estoy en contra de eso, el profesor como mediador no me parece correcto. Yo no soy una gestora soy profesora. Para eso que contrate a otros. Esa parte social se pierde.

### **C. EJERCICIO DOCENTE**

**8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?**

- Medio-bajo, siempre hay excepciones afortunadamente. La Historia se ha trabajado como una ciencias muerta que hay que estudiar muchos hechos, fechas, pero sin darle ese contenido social interpretativo, relacional, eso ha hecho que la asignatura no tenga..... Ellos darle una herramienta de interpretación de la

**realidad a los chicos les gusta. Hay veces que las clases son aburridas pero no todo en la vida es diversión.**

**9. ¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología? En caso afirmativo, ¿cuáles, de que tipo, con qué frecuencia?**

- **Bueno, depende, si es verdad que a raíz del trabajo que hice les hago mucho hincapié en la historia y en la necesidad de estudios antropológicos en la Historia....**
- **Podrías decir entonces que en Bachillerato..**
- **Si, pero no en profundidad.**

**10. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?**

- **Ninguno, aunque me sorprende que tengo un alumno que quiere ser antropólogo..**
- **Cuando les hablas de Antropología creen que solo se refieren a huesos...**
- **No creas, que la Antropología cultural.... mas que la parte de antropología forense....**

**11. ¿Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?**

- **Tal vez sería esa parte de conocimiento integrador, mas completo, más cerca de la historia de las mentalidades, esa parte del día a día, esa parte social de nuestra historia pero como algo creado, como algo colectivo, a través del tiempo...**
- **¿Me quieres decir con eso que la Historia cojea por ahí?**
- **Por supuesto, claro que cojea por ahí, hay un gran abanico de investigaciones en torno a la Historia pero en el ámbito docente brilla por su ausencia ese tipo de otras historias. Predomina más un tipo de Historia económica, política... de base social si, pero sobre todo económica y política.**

**12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?**

- **No.....prácticamente no**

**13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia? ¿Y de la Antropología? En caso contrario, ¿qué aspectos deberían cambiar?**

- **Es que no se cuales son las mejores. En el nuevo sistema educativo se van a perder horas. Las políticas son mejorables, pero si no son productivas se consideran como no necesarias.**
- **¿Qué políticas educativas deberían cambiar?**
- **En el ámbito docente en la Historia debe considerarse una asignatura troncal que hoy en día no lo es. Muchas capacidades o competencias relacionadas con la Historia no se está trabajando. Incluso desde el punto de vista de las empresas son valores que se están exigiendo.**

**14. ¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia? En caso afirmativo, ¿cómo?, ¿qué haría falta?**

- **Si, desde luego. Yo trato de darle siempre un enfoque muy social , o sea ,como un instrumento de análisis de la sociedad actual, y sobre todo la capacidad de relacionar periodos, hechos,,, que no sean cosas estancas, la Historia es un todo. Ya sabemos que el objeto de estudio somos nosotros pero vivos también, no muertos.**
- **¿Haría falta para atractivarla, introducirles estos elementos?**
- **Desde mi humilde opinión debe ser un pilar fundamental. Luego los recursos hacen muy atractiva a la Historia pero el exceso de estos también los cansa, quiero decir.... No porque tu les pongas más películas ellos van a tener más interés.**

**15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?**

- Me parecería estupendo, les completaría muy bien, En Bachillerato muy bien, si. Lo valoraría muy positivamente.

## ENTREVISTA 5.

### A. DATOS DESCRIPTIVOS.

#### 1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en que disciplina?

- Licenciado en Geografía. Hice tres cursos de Historia del Arte, los tres primeros años, y después me especialicé en Geografía.

#### 2. ¿Cuántos años de experiencia docente?

- Llevo desde el noventa.... Este va a ser mi veinticinco año.

### B. FORMACIÓN CURRICULAR

#### 3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?

- Incompleta..... porque hay algunos periodos de la Historia que me lo han explicado bastante bien, por ejemplo en Prehistoria, y de Antigua pero sin embargo en Medieval, Moderna y Contemporánea con lagunas. Los conocimientos adquiridos dejan lagunas. No se me ha preparado bien en líneas generales....Los conocimientos no han sido todo lo convenientes que debían de haber sido.
- Quedan algunos flecos...
- Si, han quedado bastantes flecos. Ha sido más una cuestión del profesorado, , de la implicación docente del profesorado, más implicado en sus investigaciones que en su docencia.
- No ha notado entonces un excesivo compromiso del profesorado a la hora de...
- En la docencia no, eso en algunos casos, en otros si.

4. **¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica? En caso afirmativo, ¿qué grado cree que ha adquirido?**
- **Difusamente, siempre de manera colateral. En Prehistoria y en el estudio de cada una de las sociedades se dan cosas antropológicas, pero como disciplina no.**
  - **Es que es una disciplina que está presente pero no se le identifica como tal....**
  - **Si, pero yo creo que la Antropología es una disciplina que tiene por supuesto un cuerpo doctrinal, pero yo no he estudiado eso, la he estudiado colateralmente porque he estudiado aspectos sociales....**
5. **¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología? De ser así, ¿de qué tipo?**
- **Algunos años formé grupos de trabajo sobre el estudio no eurocéntrico de la Historia, es decir fomentábamos el estudio de otras sociedades no europeas. Luego también estudios de Paz. No hay realmente cursos.... No los he hecho apenas pero tampoco hay ofertas.**
6. **¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?**
- **Yo creo que sí, pero otra cosa es que tengamos facilidades y que los cursos que se nos ofrecen sean realmente interesantes y se puedan aplicar a la experiencia docente. Compromiso lo hay pero faltaban muchas cosas, pero ha de haber cursos atractivos y facilidades al profesorado, que no hay ninguna, para hacer cursos de formación permanente.**
  - **Me refiero también a nivel personal, a ese compromiso personal**
  - **Sí, yo lo tengo y sigo formándome a nivel individual en diferentes aspectos de mi disciplina académica. Me gusta mucho la Historia,**

**la Economía, Historia del Arte.....el estudio también de la Religión en sentido amplio. Me gusta la novela histórica.... Creo que se debería dar una historia de las religiones.**

**7. ¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia? En caso contrario, ¿qué aspectos podrían ser mejorables?**

- No son todo lo eficaces que deberían ser, se puede mejorar mucho aunque se ha mejorado bastante a nivel material, aunque insuficiente, todavía se puede hacer mucho más, y además relacionado con los recursos las estrategias didácticas me parece que todavía estamos muy apegados a una enseñanza que tiene mucho de pasado y poco de futuro. Estamos apegados en parte por la carencia de recursos muchas veces y en otra parte porque los profesores a veces nos acomodamos a impartir la enseñanza como la impartieron, repetimos modelos. Creo que estamos en gran medida alejados todavía de los últimos avances en educación que utilizan estrategias didácticas y recursos muy novedosos. Deberíamos mas estudiar en base a proyectos, utilizando por ejemplo internet , tablet....digo como recursos, ¿no?... propiciando el aprendizaje autónomo, que no quiere decir independiente. El profesor creo que tiene que utilizar estrategias didácticas actuales que lo lleven más a ser un coordinador del proceso de enseñanza más que un profesor que imparte una clase magistral. Eso debería estar ya desterrado. Aunque a veces es necesario, debería estar ya muy limitado en la práctica docente.
- Perfecto, ¿pero no se desvirtuaría así la labor docente del profesor convirtiendo a este en un coordinador informático de contenidos?
- No , yo creo que no, podría ser pero no debería de suceder así. Me parece que el profesor coordinador más que el profesor magistral tiene una labor complicadísima porque tiene que hacer una labor de orientación de la hoja de información y de filtro. Los medios son enormes para recibir información, buena , mala y regular, entonces el profesor tiene que actuar como orientador y filtrador, pero no filtrador

desde un punto de vista negativo, ideológico, no voy por ahí, no, voy para desechar la información mala o basura y quedarse con la información buena aunque sea a nivel ideológico variada. En ese sentido voy y después hay algunas circunstancias en las que a los alumnos hay que darles ciertas nociones muy básicas y muy claras sobre que deben de aprender y como deben de aprender y una información básica porque si no se pierden. Es quizás esta mezcla de profesor – coordinador y profesor informador lo que dificulta esto, es un gran reto. Para que el alumno no se pierda hay que volver quizás un poco a la clase magistral y a dar nociones básicas para que el alumno no llegue a conclusiones erróneas.

- Yo me acerco a esta postura porque quizás se ha prestado demasiada confianza en el paradigma tecnológico como recurso, y creo que la interacción con el alumno es capital y por eso le preguntaba si de alguna forma u otra no se desvirtuaba la labor del profesor, su ejercicio docente. Espero que en un futuro el profesor no se convierta desde su casa en un gestor telemático de contenidos
- **Espero ya haberme jubilado, Hay que interaccionar con el alumno. Es muy complicado conectar con los alumnos si eres un simple profesor de clase magistral. Los alumnos a los diez minutos se han perdido, se han evadido, se ha distraído, hablan.... Ya no es por una cuestión de eficacia sino porque uno no llega a los alumnos y por ello tienes que combinar esos aspectos informativos con esos aspectos de aprendizaje autónomo, es un equilibrio. Los niveles de partida de los alumnos son bajísimos, de wassap saben todo y te informa de todo, pero del resto los niveles son tan mínimos....**
- **Son edades complicadas....**
- **Si, y muchos tienen situaciones familiares complicadas que desconocemos que les influyen mucho en su éxito académico.**
- ¿Entonces atendiendo a la pregunta que aspectos podrían ser mejorables?
- **Yo creo que falta mucho una labor de formación del profesorado. En este terreno se debería formar mejor al profesorado.**

### C. EJERCICIO DOCENTE

8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?

- **Muy bajo, muy bajo, y te voy a decir otra cosa, hay una gran diferencia entre la ESO y el Bachillerato. La ESO no prepara para el Bachillerato.**
- Y se encuentran perdidos en Bachillerato....
- **Yo me encuentro que no conecto con los alumnos porque no me entienden, y tienes que bajar mucho el nivel. Yo creo que el motivo es ese, la preparación, que no se prepara para los objetivos de Bachillerato. Si fuéramos honestos los profesores el índice de suspensos debería ser mucho mayor, pero se nos echaría encima la delegación, la inspección los padres....**
- Le pregunto por extensión entonces el alumno que llega a la Universidad...
- **Bueno, lo dicen los profesores universitarios con los que yo tengo relación por el master y eso que cada vez llegan los alumnos con unos niveles mas bajos.**
- De hecho dicen que el Grado se ha infantilizado, se ha “bachilleratizado”
- **Y el Bachiller se ha “esoizado”. Yo creo que el modelo educativo que hay no es bueno, es muy malo. Los profesores estamos bien pagados en relación a la media, el gasto educativo de España es la media, no es inferior y en comparación con otros países que gastan los mismo o menos y obtienen mejores resultados está claro que la cuestión no es una cuestión económica sino de modelo educativo. Mira este país es de títulos, hay que darle títulos universitarios a todo el mundo y ¿cómo se hace? masificando las universidades. Lo que conviene no es tener un título universitario, pero lo que sirve es la capacidad, lo que uno sabe hacer. ¿De qué sirve darle un título a la gente si luego no sabe, no entiende, no comprende...?**
- Se ha depositado esa idea del título....

- Se siguen regalando títulos en esta comunidad autónoma. Aquí hay alumnos que han fracasado durante la ESO, se han ido con 18 años, no han sacado el título porque no le han dado la gana porque no han cogido un libro y después le han hecho la prueba de mayores de 18 años de la ESO y han aprobado. Y entonces nos preguntamos nosotros ¿cómo es posible? La respuesta es, regalan los títulos. No somos nosotros tan torpes como para no reconocer que ese alumno sabe, no. es que le han hecho una prueba y hay que darle el título a todo el mundo. Tú puedes poner exámenes muy difícil y después aprobar al alumno, ¡ala da igual, venga, un cinco!
- Para cumplir estadísticas y además no traumatizar al alumno...
- **Si, efectivamente.**

9. ¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología? En caso afirmativo, ¿cuáles, de que tipo, con qué frecuencia?

- Bueno la Antropología entraría en un sentido amplio en la medida en que estudias las sociedades desde el siglo XVIII porque son los temas que entra en selectividad , es una cuestión de eficacia, entonces se reduce mucho el tema antropológico a solamente los tres últimos siglos y después siempre, claro, metido dentro asignatura de Historia evidentemente, no hay un estudio antropológico fuera de esa asignatura, ¿no? así en concreto. ¿Con qué frecuencia? Diaria, bueno en el sentido que siempre estudias las sociedades...
- En el ejercicio docente....
- En el ejercicio docente diario habla de temas antropológico en sentido muy amplio...
- No visualizado como tal...
- No, eso en absoluto.

**10. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?**

- **Pues muy bajo, yo creo que no saben ni lo que es la Antropología aunque no paran de estudiarla....pienso yo.... pero tienen un conocimiento antropológico muy bajo....**
- Y cuando le suena, le suena a huesos o alguna serie de televisión...
- **Cuando le hablas a alguno de ellos siempre piensa en la Prehistoria, pero no pasan de ahí. A lo mejor alguno cuando estudian las sociedades precolombinas pues se extrañan de ciertas costumbres, de determinadas prácticas de determinados pueblos por ejemplo precolombinos o africanos... Los temas antropológicos se estudian colateralmente.**

**11. ¿Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?**

- **Ayudaría mejor quizás a entender las cuestiones culturales y las cuestiones sociales, de cada etapa de la Historia, ahí podría aportar mucho la Antropología, y de relaciones sociales, como las sociedades se organizan de manera diferente en función de la Geografía, del territorio, de la época,, La historia es el fondo es un cajón de sastre que engloba muchas disciplinas, esa es la dificultad de la Historia, y la Antropología es un aspecto más.**
- Si, pero claro, desde mi punto de vista la Historia no puede quedarse en el dato. Por ejemplo la Edad Media no podemos entenderla sin la Iglesia lo importante a la hora de estudiar el feudalismo es el porque la gente busca refugio en el señor feudal, el porque se generan este tipo de estructuras y para todo ello hay que atender a aspectos geográficos, económicos...y al final.... biológicos. La selección cultural que llamamos no es ni más ni menos que selección biológica, es estrategia de supervivencia. Todos los caminos conducen a Charles Darwin, esa selección biológica es adaptación.
- **Si, es la aplicación de principios biológicos a los contextos.**

**12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?**

- **Específicamente no, no se recoge ningún contenido antropológico como tal. Ahora en la medida en que estudias sociedades del pasado si hay cosas antropológicas.**

**13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia? ¿Y de la Antropología? En caso contrario, ¿qué aspectos deberían cambiar?**

- **No, no son acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia. En primer lugar porque carecemos de las horas insuficientes, la carga horaria es insuficiente, básicamente es eso. Y de la Antropología pues ya ni te cuento.**
- **¿Y qué aspectos deberían cambiar?**
- **De la Historia primero una mayor carga horaria. Yo creo que los currículum debería ser más abiertos. Tú coges la legislación y realmente..... te limita mucho lo que tienes que estudiar. Tienes que dar esto esto..... a lo mejor tendría haber un currículum como más amplio, más elástico, más flexible.... Me parece que a lo mejor un tema que le interesa más a los alumnos y que es un tema nada más a lo mejor pues de una manera más flexible se podría abordar más tiempo, ¿no? Creo que los profesores somos mayores de edad y quizás nos deberían permitir una mayor.... Por ejemplo en segundo de Bachillerato, en Historia de España, hay que dar siglos XVIII, XIX Y XX y tienes que ir... sabes lo que tienes que dar cada día porque no puedes perder clase ¿entiendes?, es todo muy constreñido, muy obligado...**
- **Demasiado, entiendo. Bueno partimos de la base que todo está en construcción, todo puede mejorar, la pena es haga q tarde para ello.**

14. ¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia? En caso afirmativo, ¿cómo?, ¿qué haría falta?

- Si sería necesario de hacer más atractiva la enseñanza de la Historia. Yo creo que alumno huye mucho de la clase magistral, de los simples datos, muchas veces piensan que la Historia es repetir memorísticamente una serie de hechos que no tienen interrelación que no hay causas ni efectos ni consecuencias, ni están relacionados unos con otros y me parece que en eso deberíamos de mejorar mucho, porque realmente la Historia no son hechos simplemente, sino que son causalidades, relaciones entre ellos...y... la Historia es muy dialéctica en ese sentido ¿verdad?. Me parece que en eso deberíamos hacerla más atractiva enseñando al alumno precisamente que el presente viene del pasado. Es imposible comprender el presente sino se comprende el pasado, otra cosa es que le interese comprender el presente. Increíblemente , es algo que a mí no me entra en la cabeza , muchos alumnos no les interesa el presente. Hay que conocer el pasado por supuesto, y después lo decía el otro día Pérez Reverte, la Historia se repite, lo que pasa que la olvidamos, ¡como no la estudiamos, pues volvemos a cometer los errores!. Nos parece que este tiempo es único y no no , esto ya ha pasado unas cuantas veces antes, no al cien por cien lógicamente pero si en un alto grado de porcentaje.
- Entonces no aprendemos de la Historia
- No aprendemos de la Historia, claro, si volvemos a repetir los errores del pasado... la Historia nos da soluciones, pero no las aprendemos, no las valoramos ahora otra vez, no las aplicamos ahora. Podemos aprender mucho del pasado para intentar buscar soluciones al presente.
- Muy interesante esa perspectiva.

**15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?**

- **Me parece una ciencia auxiliar de la Historia muy importante, a lo mejor tú no estás de acuerdo con eso de ciencia auxiliar pero me parece muy importante, como es el Arte, la Economía.... Creo que sería muy importante de cara al conocimiento precisamente de esas relaciones sociales que se establecen. Ayudaría la Antropología a encontrar soluciones, relaciones, explicaciones a las sociedades del presente o del pasado que son tremendamente complejas.**
- Las enriquecería....
- **Si, las enriquecería mucho....**
- Si, lo que trato es de poner en valor la Antropología para enriquecer la Historia....
- **A mi algunas veces me preguntan mis propios alumnos para qué sirve la Historia y les digo, mira , la Historia no te va a servir para encontrar un trabajo, para dar un pelotazo urbanístico no te va a servir, para... ganar muchísimo dinero no te va a servir, ahora te va a servir para comprender el presente que no sirve para nada. Práctico si, pero sirve para otras cosas. Algunos lo entienden, otros no. Esa es la utilidad de la Historia. Al final me pongo muy drástico y digo, la Historia es de las asignaturas más útiles que hay, la Historia, la Geografía, la Filosofía... son utilísimas, no para ganarte la vida con ellas, no, vas a estudiar Historia y vas a estar parado. pero si para tener comprender el mundo en el que vives, ¡ no me digas que eso no es práctico y no es útil! Ahora si no quieres entender nada y ver Gran Hermano todas las tardes....pues claro, pues ya está, no te sirve para nada la Historia.**
- Muchísimas gracias
- **Espero haberte ayudado y servido de algo esta conversación que hemos tenido.**
- Sí, me ha aportado una perspectiva interesante.

## **ENTREVISTA 6.**

### **A. DATOS DESCRIPTIVOS.**

**1. ¿Qué nivel académico ha alcanzado y en que disciplina?**

- Licenciada en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte.

**2. ¿Cuántos años de experiencia docente?**

- 25 años de experiencia

### **B. FORMACIÓN CURRICULAR**

**3. ¿Cómo valora el conocimiento adquirido en su disciplina académica en cuanto a conocimientos de Historia?**

- Mis conocimientos académicos yo creo que son competente a las materias que imparto, creo que sí porque avalan no solo la experiencia, sino la preocupación por la formación a lo largo de estos años. Tanto eso como los cursos de formación, el doctorado...y .. en fin...
- Lo valora positivamente ¿no?
- Lo valoro positivamente.

**4. ¿Tiene o ha recibido algún tipo de formación en Antropología en su disciplina académica? En caso afirmativo, ¿qué grado cree que ha adquirido?**

- Indirectamente si. Siendo la Antropología esa ciencia que aparece en todos los sitios pero no declarada individualmente como ciencia, pero sin duda alguna, impartir Historia necesita esos conocimientos antropológicos porque existen a la hora de hacer cualquier análisis históricos... de personajes o de periodos históricos o de causalidades de un proceso. Es fundamental el

**conocimiento en Antropología, está implícito, perdón, está implícito pero no aparece de forma tácita... de forma separada.**

- Que no se visualiza.
- **Efectivamente.**

**5. ¿Ha promovido, dirigido o coordinado algún tipo de formación relacionada con la Historia o Antropología? De ser así, ¿de qué tipo?**

- **En Historia claro, siempre. Yo procuro que haya lógicamente un... un proceso de formación relacionado con la Historia que les permita entrar dentro de una época. Directamente en la Historia si, indirectamente desde el punto de vista antropológico pues también, es fundamental. Experiencias que estamos haciendo desde hace tiempo en el Colegio de Innovación que nos permiten hacer este tipo de cosas, trabajar desde el cooperativismo que nos permiten tocar aspectos que antes no se hacían solamente era el contenido duro académico y ahora ya nos permitimos la experimentación en otras formas de conocimiento que le ayuden a los alumnos a aprender a aprender y adquirir esas competencias básicas que se pretenden por parte de la administración hablando de que a veces te frenan especialmente en segundo de Bachillerato, porque los contenidos son cerrados y tú tienes que preparar al alumno en un programa muy estricto del que no te puedes salir. Eso no significa que no lo hagas en la medida de lo posible...¿no?**
- De una forma u otra para cumplir esos objetivos marcados....
- **Es necesario hacer un estudio antropológico ahora mismo en el estudio que estamos haciendo en la Guerra Civil. Hoy estábamos hablando de los brigadas internacionales... y es fundamental conocer ese componente antropológico, ese estudio de porqué actúan tanto un bando u otro con el apoyo del fascismo y las democracias por un lado.. ¿no? Ha sido una clase muy bonita además.**
- Muy interesante, si

6. **¿Considera que el profesorado muestra compromiso con su formación personal continuada y permanente?**

- **En mi experiencia y en general en un porcentaje altísimo del claustro de profesores sí. Además desde la propia Institución hay un apoyo a la formación, el desarrollo y a la innovación en la educación. Es nuestra apuesta ¿no? que nos distinga no solamente por la formación académica, que ya lo hace, sino también por la formación en valores.**
- **Aquí la Institución muestra su compromiso y eso es muy muy positivo.**
- **Hay muchos foros para ello ¿no? desde formación personal, formación en grupos....Además apuestan porque sabemos que nuestra diferencia ya y en futuro aún más estará está ahí, en que tú puedas darle a la gente más.**
- **El aval educativo parte de la misma Institución...**
- **Si, no solamente es decir, estos niños están muy bien preparados académicamente, sino también en otras muchas cosas. Entonces se apoya absolutamente cualquier iniciativa que sea posible, pero sí que se apoya y eso es una suerte. En general todos los profesores participan de ella, puede haber a lo mejor una o dos personas que sean más reticentes pero son muy pocas y además se señalan mucho.**
- **Todas las iniciativas entonces son muy bien recibidas por la Institución.**
- **Cualquiera.**
- **Quizás son espacios que la generalidad se piensa que son cerrados mentalmente pero es todo lo contrario, son muy abiertos mentalmente.**
- **Son muy abiertos mentalmente y la gente cada día lo conoce más ¿no? pero gracias a Dios somos muy abiertos a cualquier iniciativa que tengas y si es posible...hombre te supone mucho trabajo, mucho esfuerzo pero también es una recompensa importante al hacer las cosas de otra manera, no solamente en el espacio de la clase sino fuera de él.**

7. **¿Considera que los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia muestran suficiente eficiencia? En caso contrario, ¿qué aspectos podrían ser mejorables?**

- **Yo creo que si sabes discriminar la cantidad de información que tenemos en la actualidad que es increíble, si sabes discriminarla, buscar lo que es... válido a todos los niveles, a nivel de nuevas tecnologías a nivel de desarrollo curricular, a nivel de formación personal si que hay suficientes recursos que te permiten la suficiencia en tu trabajo. Es cierto que se lleva mucho tiempo, eso también es verdad, pero sí que existen, muchos foros....muchas cosas, es que hay muchas cosas... Es muy importante discriminar...**
- **Saber gestionar ese caudal de información..**
- **Eso es fundamental, y es algo que nosotros pretendemos enseñar a nuestros alumnos también...**
- **Quizás se confunde el hecho de tener cantidad con calidad...**
- **Hay que saber buscar. Yo creo que si hay para la enseñanza de la Historia, se trata de encontrar las más apropiadas.**
- **Esperemos que en un futuro el profesor no se convierta en un gestor telemático**
- **Eso puede ser,,, yo creo que con el tiempo vamos a ser guías, que eso es muy importante, buenos guías, y vamos enseñarles a gestionar la vida como médicos del alma ¿no?, por decirlo de alguna manera, vamos a ser algo así, porque la gente tiene muchas carencias.**
- **Bonita metáfora, pero la perdida de la clase magistral no debe.....**
- **No, claro que no, es decir, yo puedo experimentar muchas cosas con ellos, pero la parte de los contenidos tiene que estar, los básicos, es que si no.....**
- **Bien vamos a entrar en el ejercicio docente...**

### C. EJERCICIO DOCENTE

8. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Historia considera que tiene el alumnado?

- Yo creo que medio-alto, en este centro si. La única manera que tengo para yo poder saber en Bachillerato que eso es así es una evaluación externa que ahora mismo es la selectividad en la cual pues los resultados son muy buenos, en general.... y en la asignatura mía también
- Claro, esas evaluaciones son los test que te hacen ver.... a los chicos con interés, con compromiso....
- **Si, en general si. Te puedes encontrar algún año con una clase o una promoción que por muchos motivos sean más apáticos pero no suele ser normal.**
- Puedo observar que le hacéis atractiva la asignatura...
- **Lo intentamos, lo intento..... cada día...**
- Me decía un compañero que por qué hay que hacer atractivas las cosas, que qué sentido tenía hacer atractivo....
- **A mí siempre me gusta ponerme en el lugar del otro, ¿no?, en mi vida ante todas las cosas y yo me imagino que me sentaran seis horas en una silla y llegaran soltándome algo que no me interesa para nada durante el tiempo, posiblemente mi vida fuera para otro sitio. Entonces te tienes que poner en el lugar del otro, aparte que para mi sería aburridísimo. Yo no podría personalmente hacer eso. Supongo que es mucho mas cómodo para el profesor que lo hace, porque una vez que presara las clases ya..... dice bueno esto ya está... año tras año...pero yo no lo aguantaría personalmente.**
- Lo entiendo perfectamente, pero este compañero decía que los chicos asemejan lo divertido o lo atractivo con lo lúdico y con lo que....
- **No, entonces no sabes hacerlo bien. Yo cuando incorporamos a lo largo del curso determinadas unidades didácticas que son mucho mas movidas me dicen... profesora ¿porque no lo haces como siempre? Porque saben lo que les espera, se lo van a pasar mejor pero saben que van a tener que trabajar mucho más. Todo depende de cómo lo hagas, es decir, si yo organizo un debate como va a**

ocurrir después de la II Guerra Mundial a favor o en contra del Holocausto por ejemplo nos permite desarrollar la expresión, hacer la limpieza de información, capacidad crítica,,,, en fin muchas cosas, y tu tienes que preparar de un mismo tema la postura a favor y en contra y no sabes hasta ese momento que te va a tocar defender aunque tu no estes de acuerdo con eso. Eso lleva muchísimo trabajo. Por decirte una cosa, yo puedo hacer un trivial, que es muy duro, sobre el imperialismo una vez que ellos tienen los conocimientos básicos que han investigado, al principio, ¡qué divertido, ¡un trivial ¡ vale, pero esto vale tres puntos del examen, o cuatro, ahí te la juegas. Ellos se lo pasan bien pero saben que tienen que trabajar y hay alguno , los que tienen más nota curiosamente que son más conservadores.

- Claro, ellos se acomodan a lo que les va bien....
- A lo lúdico si, pero si no hacemos nada, ni se eso cuenta y no te preocupas por evaluar después que eso es fundamental ese proceso con unas rúbricas adecuadas obviamente eso no vale para nada pero si tu lo haces en condiciones... ¡ya ves tu si vale! . Algunos me dicen... claro, es que tenemos que trabajar mas y tenemos que mojarnos mas. Hay algunos que pasan de todo pero pocos, de esos los habrá en todos los sitios.
- Lógico... pero en líneas generales veo un interés medio –alto. Es muy interesante lo que me comentas, me estas aportando ideas muy positivas a la hora de abordar este trabajo.

9. **¿Aborda o desarrolla en su ejercicio docente contenidos sobre Antropología? En caso afirmativo, ¿cuáles, de que tipo, con qué frecuencia?**

- Cuando tu analizas las causas de un proceso histórico tienes que abordar la Antropología, el componente antropológico o cuando analizas un personaje histórico exactamente igual. Directamente con el nombre de contenido antropológico no, pero indirectamente siempre, es innato a la enseñanza de la Historia.

**10. ¿Qué grado de interés y conocimiento en Antropología considera que tiene el alumnado?**

- Pues de la manera en la que te lo cuento a nivel indirecto ellos no son conscientes posiblemente porque ellos no son capaces de identificar.... tu les preguntas... ¿qué sabes de Antropología? y ellos te dirán... ¿Cómo? ¡Yo no tengo esa asignatura!. pero si yo empiezo a preguntarles cosas y esto y .... ah claro, si esto es esto, lo otro...pero no lo identifican como tal, pero claro que si lo tienen ese conocimiento antropológico que yo les transmito de una forma indirecta, claro que si. Ocurre conmigo, se que ocurre , en Filosofía, se que ocurre en Lengua...es decir, hay mas asignaturas en las que eso ocurre.
- Muchos al oír hablar de Antropología les viene a la cabeza son huesos, que también es claro, pero lo asemejan con muchas series de televisión....

**11. ¿Qué podría aportar la Antropología para mejorar el conocimiento a la Historia?**

- Yo creo que aporta muchas cosas. Para mi es una ciencia auxiliar que permite completar el conocimiento de la Historia, igual que en la Antropología la Historia será ciencia auxiliar también, claro que si.

**12. ¿Se recoge en su manual de Historia algún tipo de contenido antropológico? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?**

- *Explícito no, como tal no, pero indirectamente claro que aparecen, en todos los temas. No se podría entender una época sin un análisis antropológico. Lo primero que hacemos en un examen es el contexto histórico.*
- El estudio de los fenómenos de forma aislada es muy difícil

- Yo utilizo mucho el cine y la literatura en mis clases e incluso procuro buscar cosas que ellos sino es aquí no las van a conocer.
- Pongo a su disposición mi colección de cine clásico. Si necesitas películas...
- Me encanta. Para encontrar *“Metrópolis”* de la Revolución Industrial me costó la vida y en la Guerra del Vietnam encontré *“Hair”* de refilón. Yo uso mucho el cine y la Literatura.
- Si busca alguna película puntual ...
- *Lo tendré en cuenta.*

13. ¿Considera acertadas las políticas educativas para mejorar la calidad docente de la Historia? ¿Y de la Antropología? En caso contrario, ¿qué aspectos deberían cambiar?

- Tropezamos siempre con el mismo obstáculo y es que desde la administración las políticas educativas son un caballo de batalla. Hasta que no existan leyes marco con las cuales una vez que nos parezca bien la Ley de Educación no se juegue en unas elecciones. No podemos tener una estabilidad porque unos apuestan por un proyecto y si las elecciones les van bien sigue adelante pero sino no van adelante. Luego yo creo que son unos tecnócratas la mayoría de los que hacen esas leyes y no me llaman, no te digo a mí, pero a gente como yo, a gente de la calle, que dice no, mira esto es así. Yo puedo plantear mucha innovación que si luego me piden..... para un niño de 2º de Bachillerato en una Selectividad donde por medio punto se queda en la puñetera calle si quiere hacer Medicina hay un destrozo al planteamiento. Yo procuro sortearlo pero existe. El apoyo muchas veces de la Administración si es complicado o deficiente en la enseñanza pública, en la concertada y en la privada ni te cuento, porque te miran con lupa absolutamente todo.
- Claro, lo que pasa que las políticas educativas son una expresión también de la teleología política o del ismo político que este en el

gobierno. ¿Cómo decirle a un gobierno que no legisle en Educación, que ya hay legislación? Es que ese es el problema...

- **Por eso te digo que en determinados aspectos debería haber esas leyes marco de consenso con las que no se pudiera jugar ni fueran moneda de cambio en un proceso electoral. Juegue usted con otras cosas pero no con estas. La educación es el futuro. Hay países que empiezan a darse cuenta como es el nuestro, algunos sectores pero muchos todavía no... de ahí el papel del profesor que está tan... denostado.**
- Cuando destruimos la Institución tenemos que agarramos a lo que fuimos. Ese respeto al profesorado... el querer haber bajado las tarimas en post de la igualdad, y esos términos mal entendidos dan como resultado esas políticas educativas nefastas y dan como resultado que un padre le diga a un alumno , quien es usted para suspender a mi hijo, y ahora es cuando nos damos cuenta que tenemos que recurrir a modelos del pasado en lo que era bueno.
- **A mí por ejemplo hay padres de niños hiper protegidos, con un umbral de fracaso mínimo que como se les caiga la tostada para el otro lado por la mañana ya hay una tragedia griega en tu casa, algunos los ves que llegan a Bachillerato que no saben. No saben enfrentarse a la vida..... te ha pasado esto... vamos a arreglarlo.... yo no te suspendo, yo te digo que esto no está bien y a partir de ahí como lo hacemos bien. Yo soy muy clara con un padre, yo no lo voy a engañar, si no tendrás lo que mereces. Todo depende del nivel de exigencia. Si toca reírse soy la primera. Todo depende de cómo tú lo enfoques. ¿Es que mejor dejar que la gente haga lo que quiera, sin mojarse y sin decirle a la gente esto no esta bien? Eso es que muy incómodo decirle a la gente que no esto no está bien.**
- Si la Institución no muestra autoridad se derrumba. La tendencia humanizadora esa que nosotros vemos como fantástica, porque el término humanizar es ya positivo tiene un lado muy muy peligroso, y es que se les da cuotas de poder a quien no debe y el problema no es dárselas sino quitárselas. Entonces se diluye el liderazgo....

- Si, necesitamos mas lideres de otra manera, además que es un valor saber hablar, saber estar, ser educado.... no todo vale. Analizábamos el otro día los discursos de los diputados en las Cortes Constituyentes y me decían,.. esto sí es saber hablar y no lo que oímos ahora y digo.... ya, porque eran profesionales de algo, eran gente formada, podías estar de acuerdo o no con lo que decían, pero transmitían una autoridad una intelectualidad que ahora ves algunos de los que te tienen que representar a ti y dices... Dios! que hago!

14. ¿Cree que sería necesario hacer más atractiva la enseñanza de la Historia? En caso afirmativo, ¿cómo?, ¿qué haría falta?

- *Si es necesario hacerlo, cada día, que vean que es algo que les va aportar en su vida mucho conocimiento, algo que les va a permitir juzgar el mundo en que viven, evaluar los procesos del mundo en el que viven. La gente analiza un problema que ve en el telediario, o leen en un diario, y muchas veces para eso es necesario tener un poso histórico importante. O vas de viaje y ves arte también es fundamental. Que reparen en el valor, es necesario hacerla atractiva, que vean que sirve para algo.*

15. ¿Cómo valoraría la inclusión del conocimiento antropológico en el currículum de Historia en el Bachillerato?

- *Me parecería muy positivo, no sé de qué manera si dentro de una asignatura ya establecida como pueda ser la Historia que aparecieran explícitos epígrafes referentes a la Antropología para que realmente se captara que estaban ahí o incluso como una especie de asignatura optativa, que no se si existirá en el currículum la verdad...*
- No, no existe

- ***Pues una asignatura que podría ser algo así como una introducción a la Antropología. Como se toca desde la Historia, se toca desde la Filosofía, desde la Literatura....quizás por eso no aparezca de esa manera, pero si podría ser muy interesante, sino como una troncal si como una asignatura optativa igual que existen otras ¿no?***
- Si, es muy interesante ese aspecto... que hubiera una asignatura y que luego al estudiar Historia nos sirva...
- ***Claro! y trabajar a veces como trabajamos de forma horizontal, que un mismo tema se está viendo a la vez en tres asignaturas distintas, desde distintos puntos de vista, y eso es muy enriquecedor.***
- Profesora, muchísimas gracias por todo
- ***Mira a ver si se ha grabado todo.***

## **ANEXO VI. RELACIÓN DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS**

### **FIGURAS**

**Figura 1. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....pag 12**

**Figura 2. DISEÑO PUNTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.....pag 13**

**Figura 3. ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA LA  
CALIDAD DOCENTE.....pag 81**

**Figura 4. APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA  
SOCIAL A LA DOCENCIA DE LA HISTORIA.....pag 122**

**Figura 5. RELATIVISMO Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA  
HISTORIA.....pag 145**

## TABLAS

<b>Tabla 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS PERFILES PROFESIONALES.....</b>	<b>pag 86</b>
<b>Tabla 2. VALORACIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A LA DOCENCIA.....</b>	<b>pag 89</b>
<b>Tabla 3. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN.....</b>	<b>pag 204</b>
<b>Tabla 4. CARACTERES DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....</b>	<b>pag 224</b>

## CUADROS

- Cuadro 1. SISTEMA EDUCATIVO DE LA LOE....., pag 22**
- Cuadro 2. LOMCE EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....,pag 27**
- Cuadro 3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR LOMCE.....,pag 28**
- Cuadro 4. COMPETENCIAS EDUCATIVAS LOMCE.....,pag 34**
- Cuadro 5. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN LOMCE.....,pag 35**
- Cuadro 6. CLASIFICACIÓN SOBRE LA CALIDAD EN  
LA EDUCACIÓ SUPERIOR.....pag 74**
- Cuadro 7. MODULO Y COMPETENCIAS A ADQUIRIR EN  
EN EL MASTER DEL PROFESORADO.....pag 95**
- Cuadro 8. PRINCIPALES CORRIENTES DE ANTROPOLOGÍA  
SOCIAL.....pag 113**
- Cuadro 9. DIFERENCIAS ENTRE LOS PARADIGMAS  
CUALITATIVO Y CUANTITATIVO.....pag 184**
- Cuadro 10. SIMILITUDES ENTRE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA  
Y CUANTITATIVA.....pag 184**
- Cuadro 11. CLASIFICACIÓN TIPOLOGIAS DE  
INVESTIGACIÓN SOCIAL.....pag 184**
- Cuadro 12. TIPO DE ESTUDIOS DE CASO SEGÚN FIN  
Y NIVELES DE ESTUDIO.....pag 191**

<b>Cuadro 13. TABLA TIPOS DE ESTUDIOS DE CASO UNICO Y MULTIPLES.....</b>	<b>pag 193</b>
<b>Cuadro 14. TIPOS DE ESTUDIO DE CASO SEGÚN NÚMERO, UNIDADES Y OBJETIVOS DE ESTUDIO.....</b>	<b>pag 193</b>
<b>Cuadro 15. TIPOLOGÍAS DE ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>pag 195</b>
<b>Cuadro 16. DIFERENCIAS ENTRE ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y NO ESTRUCTURADA.....</b>	<b>pag 217</b>

## GRÁFICOS

- Gráfico 1. CONCEPTO DE CALIDAD EN LOS DOCENTES  
IMPERANTES EN LA UNIVERSIDAD.....pag 77**
- Gráfico 2. LOS DIEZ FACTORES MAS CITADOS COMO  
MAS IMPORTANTES CONSULTADOS  
A LOS DOCENTES.....pag 78**
- Gráfico 3. GRÁFICO SOBRE LOS PERFILES PROFESIONALES  
DE LOS TITULADOS.....pag 85**
- Gráfico 4. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DE LA  
NATURALEZA JURÍDICA DEL CENTRO.....pag 204**
- Gráfico 5. TIPO DE CENTRO.....pag 235**
- Gráfico 6. SEXO.....pag 236**
- Gráfico 7. EDAD.....pag 237**
- Gráfico 8. ESTADO CIVIL.....pag 238**
- Gráfico 9. NACIONALIDAD.....pag 234**
- Gráfico 10 .DOMICILIO HABITUAL.....pag 241**
- Gráfico 11 .SITUACIÓN LABORAL.....pag 242**
- Gráfico 12. TITULACIONES.....pag 244**
- Gráfico 13. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.....pag 245**
- Gráfico 14. GRADO DE CONOCIMIENTO QUE OBTUVO  
TRAS CURSAR EL PLAN DE ESTUDIOS  
DE SU LICENCIATURA EN LA DISCIPLINA  
DE HISTORIA.....pag 247**

- Gráfico 15. GRADO DE CONOCIMIENTO QUE OBTUVO  
TRAS CURSAR EL PLAN DE ESTUDIOS  
DE SU LICENCIATURA EN CONOCIMIENTOS  
DE ANTROPOLOGÍA.....pag 248**
- Gráfico 16. TENIENDO EN CUENTA SOLO LA FORMACIÓN  
RECIBIDA EN EL PLAN DE ESTUDIOS  
DE SU LICENCIATURA, GRADO DE  
CONOCIMIENTO QUE TIENE EN LA  
DISCIPLINA DE HISTORIA.....pag 250**
- Gráfico 17. ATENDIENDO SOLO A LA FORMACIÓN  
RECIBIDA EN EL PLAN DE ESTUDIOS  
DE SU LICENCIATURA,  
GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EN  
CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA.....pag 251**
- Gráfico 18. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PLAN DE  
ESTUDIOS DE SU CARRERA UNIVERSITARIA  
EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA.....pag 253**
- Gráfico 19. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PLAN DE  
ESTUDIOS DE SU CARRERA UNIVERSITARIA  
EN CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA.....,pag 254**
- Gráfico 20. SI HA RECIBIDO ALGUNA FORMACIÓN  
RELACIONADA CON LA DISCIPLINA  
DE HISTORIA.....pag 256**
- Gráfico 21. SI HA RECIBIDO ALGUNA OTRA FORMACIÓN  
RELACIONADA CON LA ANTROPOLOGÍA.....pag 262**
- Gráfico 22. PROMOVIDO ALGÚN OTRO TIPO DE FORMACIÓN  
RELACIONADA CON LA DISCIPLINA  
DE HISTORIA.....pag 268**

<b>Gráfico 23. PROMOVIDO ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN RELACIONADA CON LA ANTROPOLOGÍA.....</b>	<b>pag 273</b>
<b>Gráfico 24. TENIENDO EN CUENTA TODA LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA ADQUIRIDA, GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA.....</b>	<b>pag 274</b>
<b>Gráfico 25. ATENDIENDO A TODA LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA ADQUIRIDA, GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EN ANTROPOLOGÍA.....</b>	<b>pag 276</b>
<b>Gráfico 26. GRADO DE INTERÉS DEL ALUMNADO POR LA HISTORIA.....</b>	<b>pag 277</b>
<b>Gráfico 27. GRADO DE IMPORTANCIA DE LA ANTROPOLOGÍA EN LA HISTORIA.....</b>	<b>pag 278</b>
<b>Gráfico 28. ABORDA CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN SUS CLASES.....</b>	<b>pag 280</b>
<b>Gráfico 29. FRECUENCIA DE ANTROPOLOGÍA EN CLASES.....</b>	<b>pag 281</b>
<b>Gráfico 30. COMPLEMENTA EL SABER.....</b>	<b>pag 283</b>
<b>Gráfico 31. DISMINUYE O ELIMINA PREJUICIOS.....</b>	<b>pag 285</b>
<b>Gráfico 32. DISMINUYE O ELIMINA CONCEPCIONES ETNOCÉNTRICAS.....</b>	<b>pag 286</b>
<b>Gráfico 33. HACE COMPENSIBLES LAS DIFERENCIAS.....</b>	<b>pag 288</b>
<b>Gráfico 34. NOS APROXIMA A ENTENDER A LOS “OTROS” .....</b>	<b>pag 289</b>
<b>Gráfico 35. ACERCA A LA CULTURA DE PAZ.....</b>	<b>pag 291</b>
<b>Gráfico 36. ESTIMULA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....</b>	<b>pag 292</b>

<b>Gráfico 37. INTRODUCE ELEMENTOS ATRACTIVOS O MOTIVADORES.....</b>	<b>pag 294</b>
<b>Gráfico 38. POSIBILITA DISCURSOS MÁS CONSISTENTES, SUSTENTADOS Y OBJETIVOS.....</b>	<b>pag 295</b>
<b>Gráfico 39. SITÚA, ENMARCA Y HACE COMPRENDER LOS CONTEXTOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>pag 296</b>
<b>Gráfico 40. NOS ACERCA A ENTENDER DE FORMA MÁS CRÍTICA LO PROPIO.....</b>	<b>pag 297</b>
<b>Gráfico 41. PROCURA EVITAR EL ABUSO DE LA HISTORIA.....</b>	<b>pag 299</b>
<b>Gráfico 42. CONCEPTOS DE ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: CULTURA.....</b>	<b>pag 300</b>
<b>Gráfico 43. CONCEPTOS DE ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: DIVERSIDAD.....</b>	<b>pag 302</b>
<b>Gráfico 44. CONCEPTOS DE ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: COMPARACIÓN.....</b>	<b>pag 303</b>
<b>Gráfico 45. CONCEPTOS DE ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: OTREDAD.....</b>	<b>pag 304</b>
<b>Gráfico 46. CONCEPTOS DE ANTROPOLOGÍA ÚTILES PARA EXPLICAR HISTORIA: EXTRAÑAMIENTO.....</b>	<b>pag 306</b>
<b>Gráfico 47. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: LIBRO DE TEXTO.....</b>	<b>pag 307</b>
<b>Gráfico 48. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: APUNTES.....</b>	<b>pag 309</b>

<b>Gráfico 49. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: PIZARRA TRADICIONAL....</b>	<b>pag 310</b>
<b>Gráfico 50. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: PIZARRA ELECTRÓNICA.</b>	<b>pag 311</b>
<b>Gráfico 51. FRECUENCIA CON LA QUE SUELE UTILIZAR EL RECURSO DIDÁCTICO: PROYECCIÓN DE VIDEOS.....</b>	<b>pag 313</b>
<b>Gráfico 52. EDITORIAL LIBROS.....</b>	<b>pag 315</b>
<b>Gráfico 53. GRADO EN QUE APARECEN DE MANERA EXPLÍCITA CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN SU LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA.....</b>	<b>pag 317</b>
<b>Gráfico 54. TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO: ESTRUCTURAS SOCIALES.....</b>	<b>pag 318</b>
<b>Gráfico 55. TIPOS DE CONTENIDOS EN ANTROPOLOGÍA EN LIBROS DE TEXTO: FILOSOFÍA.....</b>	<b>pag 320</b>
<b>Gráfico 56. TIPOS DE CONTENIDOS DE ANTROPOLOGÍA EN LIBROS DE TEXTO. RELIGIÓN.....</b>	<b>pag 321</b>
<b>Gráfico 57. TIPOS DE CONTENIDO DE ANTROPOLOGÍA EN LIBROS DE TEXTO. ECONOMÍA.....</b>	<b>pag 322</b>
<b>Gráfico 58. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS: APUNTES.....</b>	<b>pag 324</b>

**Gráfico 59. . FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN  
CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS  
RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS: PIZARRA  
TRADICIONAL.....pag 326**

**Gráfico 60. FRECUENCIA CON LA QUE SE DESTACAN  
CONTENIDOS ANTROPOLÓGICOS EN OTROS  
RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS: PIZARRA  
ELECTRÓNICA.....pag 327**