



VOLUMEN I

# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.  
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla  
Tel. +34 954 129 216  
WEB: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)

*Editores:*

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**  
**FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**  
**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**  
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.  
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

## ¿CÓMO CONOCER LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS ESTUDIANTES? LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS Y LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

**Elisa Navarro Medina y Nicolás Martínez Valcárcel\***

*Universidad de Murcia*

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en realidad de cualquier materia escolar, requiere por parte del alumnado una interpretación de ese contenido enseñado. Dicha interpretación es realizada en base a sus esquemas interpretativos, donde se conjugan a su vez, el conocimiento escolar y aquel derivado de sus experiencias vitales. Acceder a esta realidad supone analizar las interacciones entre -la lógica de- los conocimientos que han aprendido y -la lógica de- los conocimientos que suelen manejar los alumnos en sus contextos experienciales.

Para llevar a cabo este análisis es preciso “conocer cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo podría mejorar y complejizarse, [...]” (García Pérez, 2002), con el fin de poder elaborar propuestas educativas cuyo objetivo sea el aprendizaje real (Gimeno, 2010) de los estudiantes.

En base a estos planteamientos, consideramos relevante tomar las concepciones de los alumnos (Cubero, 1996; García Pérez, 2002) en torno a la enseñanza de la Historia

---

<sup>1</sup> Esta comunicación es resultado parcial del proyecto titulado “La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas: estudio de resultados al concluir Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad” (EDU2010-16286).

Equipo investigador: Nicolás Martínez Valcárcel (*I.P., Universidad de Murcia*), M<sup>a</sup> Isabel Vera Muñoz (*Universidad de Alicante*), Rosa M<sup>a</sup> Hervás Avilés (*Universidad de Murcia*), Nicolás de Alba Fernández (*Universidad de Sevilla*), Javier Merchán Iglesias (*Universidad de Sevilla*), Alicia de Gregorio Cabellos (*Universidad de Wisconsin-Whitewater*), Olga Duarte Piña (*Universidad de Sevilla*), Elisa Navarro Medina (*Universidad de Murcia*), M<sup>a</sup> Luisa García Hernández (*Universidad de Murcia*), Mónica Porto Currás (*Universidad de Murcia*), Rosa Méndez García (*Universidad de la Coruña*).

Equipo asesor: Francisco F. García Pérez (*Grupo DIE, Universidad de Sevilla*), Joan Pagès i Blanch, Antoni Santisteban Fernández y Neus González-Monfort (*profesores del grupo GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona*), Juan Manuel Escudero Muñoz (*Universidad de Murcia*), Martha Ortega Roldán (*Investigadora colaboradora de la Universidad de Murcia*), Vicente Miguel Pérez Guerrero (*IES Castillo de Luna, Sevilla*).

\* Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo s/n. 30100 Espinardo, Murcia. E-Mails: elisavarro@um.es; nicolas@um.es.

como transmisora de la formación ciudadana. Para conocer dichas concepciones estimamos que la entrevista semiestructurada es una herramienta útil, por la gran cantidad de informaciones y matices que nos aporta. Así, presentamos en esta aportación el instrumento de investigación que estamos utilizando para conocer las características del contexto, del docente y su metodología, de la motivación del alumnado, las propuestas de mejora y el conocimiento declarativo y procedimental de Historia de España que el alumnado de segundo de Bachillerato es capaz de recordar y poner en práctica para su formación ciudadana. Este proceso investigador forma parte de un proyecto financiado en convocatoria de I+D+i, que cuenta con una muestra de 200 alumnos de primero de Grado de las distintas ramas de conocimiento de siete universidades públicas, tomadas de cinco provincias españolas (Tarragona, Alicante, Murcia, Almería y Sevilla). Dicha entrevista plantea cuatro supuestos en los que el alumnado debe poder conjugar sus conocimientos históricos con problemas sociales reales.

## NUESTRO PLANTEAMIENTO INVESTIGADOR

Cualquier propuesta de investigación cuya finalidad sea conocer qué ocurre en la práctica diaria de aula, debe recurrir para ello a cuestionar a alguno de los agentes principales que en ella participan. Generalmente, estos procesos dan la voz al profesorado y pocas veces recurren a la mirada y perspectiva del alumno como agente que participa y que recibe la educación. La aprobación del proyecto de investigación “La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Un estudio de los resultados al concluir el Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad” (EDU2010-16286) plantea como objeto de conocimiento el área de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de España al concluir el Bachillerato, recurriendo a la mirada de los estudiantes. Nuestra finalidad principal es conocer y comprender, para mejorar, cuál es la formación adquirida por aquellos alumnos y alumnas que terminan sus estudios cada año, superan las Pruebas de Acceso a la Universidad y, en su gran mayoría, continúan sus estudios.

Tal y como indicábamos, la finalidad de esta investigación está orientada a conocer cómo la enseñanza de la Historia de España ha cumplido con los objetivos que se le asignaron y con su tarea esencial de contribuir a la formación ciudadana y democrática de nuestros jóvenes. Habida cuenta del enfoque curricular centrado en competencias y en la necesidad de fomentar los valores democráticos y la participación en la vida política, social, cultural y laboral de nuestro país, creemos fundamental encauzar esta finalidad a cuatro ámbitos de reflexión que están interrelacionados entre sí y que son:

- a. *El conocimiento que de hecho tienen los discentes*, al concluir el Bachillerato, en la asignatura de Historia de España. Más concretamente, el referido a la madurez, a la formación histórica, a la adquisición de las estructuras propias de la disciplina y a la capacidad de interpretar los hechos del presente desde la comprensión del pasado, su compromiso ético y su implicación en la vida como ciudadanos activos.
- b. *El conocimiento contextual, que indica dónde y cómo fue adquirido ese “saber”*. Conocer el contexto de aprendizaje y las formas de enseñanza que los discentes asocian a

ese dominio (y su calidad y localización) nos permite conocer las formas y maneras en que se alcanza, superando un esquema simplista de resultados que no tiene referencia con los procesos que están implicados en su adquisición y sin los cuáles sería difícil de comprenderlos.

- c. *El conocimiento motivador, que indica aquello que ayuda a activar, dirigir y persistir en sus conductas* y que, evidentemente, está en la base de los resultados que veíamos. Unas variables que con su origen en la figura del docente, los compañeros, las tareas y el propio contenido, facilitarán la lectura de las variables contextuales y personales tomadas como eje de las decisiones del alumnado para implicarse en cualquier actividad.
- d. *El conocimiento transformador, que nos permite comprender los cambios que podrían realizarse.* Dicho conocimiento nos permite el cambio y la mejora de aquellas situaciones que ayudan a mayores logros de la competencia social como ciudadanos democráticos.

A partir de estos objetivos de investigación, consideramos sumamente importante conocer algunas perspectivas de la importancia de las ideas, concepciones o representaciones de los alumnos en torno a la enseñanza de la Historia como transmisión de la educación ciudadana.

## LA IMPORTANCIA DE LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

La cuestión de las concepciones de los alumnos ha sido tratada desde distintas perspectivas científicas. Quizás, la más frecuente ha sido la psicológica y, en particular, la perspectiva constructivista. El foco de atención principal de esta teoría psicológica se basa en que la mayoría de los nuevos aprendizajes se construyen en interacción con lo que el alumno ya sabe. De este modo, las interpretaciones actuales del aprendizaje que se hacen desde el campo didáctico coinciden en valorar la importancia en el aprendizaje de las ideas y concepciones que los alumnos ya manejan y se convierten éstas en un foco de atención imprescindible para mejorar nuestra labor educadora. Por supuesto, no vamos a entrar aquí en el amplio debate generado en torno a la validez o no del constructivismo como mecanismo de interpretación de la realidad educativa, sino que tomaremos como base de nuestros planteamientos la premisa de esta teoría de que el conocimiento es entendido como un proceso de construcción, como acción situada y social, como algo provisional y relativo. Las concepciones nos permiten, por tanto, interpretar el mundo en el que vivimos, pues actúan como organizadores de la realidad en nuestra mente, agrupadas en categorías relacionadas entre sí. Entendemos por concepciones el “conjunto de conocimientos de que dispone el niño, que le sirve en todo momento para dar sentido al mundo en que vive y para interpretar y predecir la experiencia” (Cubero, 1996, p. 11).

Pero no sólo desde la perspectiva psicológica del constructivismo se han investigado las concepciones de los alumnos. Desde diversas subdisciplinas y líneas de trabajo -psicología del desarrollo y de la educación, psicología social y psicología ambiental-, se pueden obtener conclusiones básicas en relación con las concepciones. Ante todo, la Psicología se ha ocupado del propio concepto de representación, ha realizado además

aportaciones en relación con la formación de las representaciones, los elementos que las componen, su funcionalidad en la vida cotidiana, sus diferencias con las elaboraciones científicas, etc. No solamente la Psicología ha intentado establecer mecanismos de comprensión de las concepciones de los alumnos. Disciplinas como la Sociología, la Geografía o la Antropología, en colaboración o no con la Psicología, han establecido enfoques a partir de los cuales comprender las concepciones.

Por tanto, y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas desde los diversos campos de conocimiento en las concepciones del alumnado, podemos señalar una serie de características que nos permiten definir las. En primer lugar, la organización interna de las concepciones, es decir, su coherencia. Hay que tener en cuenta que los alumnos elaboran conocimiento tanto en sus contextos experienciales cotidianos como en el contexto escolar; por tanto sus “ideas” contienen tanto componentes de conocimiento cotidiano como componentes de conocimiento escolar. En el área de las Ciencias Sociales, autores como Audigier (1988) y Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon (1994) señalan tres tipos de componentes fundamentales en las representaciones de los alumnos: los experienciales, los ambientales -entendidos como los de su entorno cotidiano- y los escolares -propia-mente dichos-.

En segundo lugar hay que tener en cuenta la funcionalidad de las concepciones, en el sentido de que son útiles pues tienen un valor funcional que permiten la resolución de problemas cotidianos.

En tercer lugar, se ha de ser consciente de la estabilidad de las concepciones en el tiempo y de su resistencia al cambio, pues muchas veces esas concepciones son mantenidas, incluso cuando la enseñanza está planificada expresamente para cambiarlas. Sin embargo, factores como que los alumnos no cuestionen sus propias ideas, que las ideas no están aisladas, sino en un sistema superior de conocimientos, el carácter funcional de la representación -si es útil, por qué cambiarla- o la consolidación en el propio sistema educativo de los errores, llevan a que, en ocasiones, sea difícil modificar esas concepciones.

En cuarto lugar, las concepciones manifiestan el desarrollo psicológico del alumno, y se modifican, a su vez, por la interacción social constante. De este modo, las experiencias vividas por los estudiantes, los estereotipos sociales adquiridos en el ámbito familiar o las ideas continuamente transmitidas por los medios de comunicación constituyen un determinante fundamental de las concepciones que suelen manifestar los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la gran cantidad de tiempo que el alumno pasa en el aula también condiciona sus concepciones, por lo que será necesario no olvidar la importancia del contexto social escolar -relaciones no solamente escolares, sino también personal, de interacción grupal, etc.- para comprenderlas.

En quinto lugar, hay que ser conscientes de que las concepciones son comunes a grupos de individuos, pues “el conocimiento está normativizado y convencionalizado en una cultura” y, por tanto, se comparten “modos de referirse y hablar sobre los hechos”, lo que resulta una potente fuente de homogeneización (Cubero, 1996, p. 42).

En sexto lugar, las concepciones de los alumnos pueden diferir de las explicaciones científicas, no solamente de contenidos sino de los instrumentos de construcción, los contextos de elaboración, los objetivos y fines para los que se elaboran, la organización interna y la estructura representacional (Cubero, 1996, p. 30).

Y por último, y en séptimo lugar, hay que tener en cuenta el carácter implícito o explícito de las concepciones. Son “concepciones implícitas aquellas que el individuo no utiliza conscientemente para analizar la realidad, sino que «ve» a través de ellas, mientras que las explícitas se utilizarían de una forma consciente” (García Pérez, 2002, p. 197). Pues bien, si analizamos cualquier tipo de concepciones presentes en el contexto escolar, tendríamos que admitir que tienen componentes explícitos e implícitos, lo que de nuevo tiene que ver con los componentes cotidianos o escolar del conocimiento de los alumnos, aspecto referenciado anteriormente.

Si tomamos en cuenta estas características desde una perspectiva más didáctica, teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y las personas que van a aprender, la cuestión de las concepciones de los alumnos adquiere matices diferentes. Para García Pérez (2002):

la perspectiva didáctica acerca de las concepciones de los alumnos es una perspectiva integradora, en la medida en que permite sacar partido a aportaciones realizadas desde otras perspectivas científicas [...] reorientándolas hacia el campo de la enseñanza; y es, al mismo tiempo, una perspectiva específica en cuanto que aborda la cuestión de las concepciones con una óptica peculiar, que tiene en cuenta, por ejemplo, aspectos como la relación de las concepciones de los individuos (los alumnos en este caso) con los contenidos de enseñanza (es decir con el conocimiento escolar), las dificultades específicas que afectan a la progresión de dichas concepciones, el carácter más o menos compartido (en el aula) de determinados sistemas de ideas, etc. (p. 225).

Esta consideración de las concepciones de los alumnos desde una perspectiva más didáctica (García Pérez, 1999; 2001) lleva a plantearlas no únicamente en el cómo enseñar, sino también en el qué enseñar en la medida en la que pueden determinar el conocimiento escolar<sup>2</sup> (García Pérez, 2002).

De todo ello, podemos concluir que el conocimiento que los alumnos manejan, sus concepciones en torno a la enseñanza de la Historia como formadora de ciudadanos democráticos y participativos, puede ser un buen referente para la construcción y mejora de este conocimiento, favoreciendo los procesos de enriquecimiento del mismo. Se trata, por tanto, de que seamos conscientes de las ideas o concepciones que el alumnado maneja en torno a cuestiones claves de su formación histórica y ciudadana, con el propósito de conocer si realmente la enseñanza planificada y transmitida en las aulas de Bachillerato cumple con sus finalidades.

---

<sup>2</sup> Han sido numerosos los trabajos que han abordado el uso de las concepciones de los alumnos e igualmente, podemos encontrar autores que advierten acerca de la inutilidad e incluso de los posibles perjuicios de un uso inadecuado -o no bien entendido- de este concepto, así como del riesgo de que queden en un segundo plano otros campos importantes de la investigación didáctica (Daudel, 1992).



## CONOCER LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO DE HISTORIA DE ESPAÑA A TRAVÉS DE UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Así, tras la selección de las provincias de estudio y la muestra (Martínez Valcárcel y Navarro, 2010) y una vez determinados los objetivos a investigar, describimos el instrumento de recogida de información utilizado. Para ello, y teniendo en cuenta que la finalidad de nuestra investigación estriba en conocer sí la Historia de España contribuye al desarrollo de la formación ciudadana y que optamos por el trabajo desde una metodología de investigación de marcado carácter cualitativo, consideramos que la estrategia más adecuada para la recogida de datos es la entrevista semiestructurada. Entendiendo que el acceso a la información puede realizarse desde diversas estrategias metodológicas e instrumentos, consideramos para nuestro trabajo la entrevista por la gran riqueza de informaciones y matices que aporta y que difícilmente conseguiríamos con otros instrumentos. La entrevista semiestructurada nos permite, siguiendo una pauta previamente establecida pero no rígida, ir adaptando las preguntas a las necesidades del entrevistado de cara a conseguir el máximo de información posible en relación con los objetivos de la investigación. Evidentemente, conocemos las limitaciones que nuestro propio estudio tiene y es que al tratarse de una entrevista, muchos temas, concepciones e ideas del alumnado no quedan recogidas. Sin embargo, sí creemos que abarcamos un importante grueso de información.

Del mismo modo conviene matizar que, aunque la entrevista incide principalmente en contenidos estudiados en Historia de España en segundo de Bachillerato, las argumentaciones y reflexiones del alumnado pueden proceder de otras fuentes de información, de otros contextos y realidades. Sin embargo, estimamos pertinente centrar el estudio en ese momento concreto y de esa materia en particular por ser un hecho reciente que afecta al conjunto de la población juvenil, ya que la materia de Historia de España es obligatoria dentro del currículo de Bachillerato.

Para comprender la naturaleza del instrumento es preciso enumerar, aunque sea sucintamente, las distintas dimensiones que la entrevista recoge, pues permitirá darnos un enfoque globalizador que facilitará su comprensión. La entrevista se inicia con lo que denominamos como datos de identificación del entrevistado que recogen diversas informaciones de gran utilidad, primero porque ayudan a establecer una relación de comunicación entre entrevistador y entrevistado y segundo porque establecen un conjunto de datos que nos permite caracterizar a la muestra. Así, los datos de identificación recogen principalmente información sobre tres temáticas:

1. La provincia, universidad y titulación de grado que cursa, así como el género y la edad.
2. El segundo apartado recoge datos referentes a su curso de Historia de España en segundo de Bachillerato, a través de los siguientes ítems:
  - Nombre y localidad del instituto donde se realizó segundo de Bachillerato.
  - Modalidad de Bachillerato estudiado.
  - Grupo de Bachillerato, en caso de que hubiesen varios dentro de la misma modalidad.

- Nota final del Bachillerato.
- Nota de Historia en Bachillerato.
- Año en que se cursó Historia de España en segundo de Bachillerato.

3. El tercer apartado hace referencia a las PAU, recogiendo sus datos en torno a:

- Año de realización de la prueba.
- Convocatoria (junio o septiembre).
- Nota final en la prueba.
- Nota de Historia de España.

Seguidamente, la entrevista aborda seis dimensiones: contexto, docente, metodológica, contenido, aprendizaje y motivación y propuestas de mejora y autoevaluación. La primera de esas dimensiones referida al contexto permite poner al alumnado en antecedentes haciendo un repaso por las características de su centro, el aula, los compañeros, la convivencia y su sentimiento hacia las clases de Historia. La segunda refleja la figura del docente, desde sus características personales e ideológicas hasta la valoración de su actividad, su interés por la enseñanza y la finalidad con la que trabaja la Historia en sus clases. La tercera plantea una descripción de una clase habitual, recogiendo un inventario de recursos utilizados por el docente, así como su forma de trabajar la materia durante el curso (bien a través de una perspectiva temporal o con la resolución de problemas y su vinculación con noticias de actualidad).

La cuarta entra de lleno en el contenido. Con esta dimensión pretendemos acceder a los tres tipos de conocimiento desarrollado a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje: declarativo, procedimental y valorativo, a través de, por un lado, el recuerdo libre y, por otro, de cuatro supuestos con diferentes temáticas. Inicialmente, la entrevista contaba con cinco supuestos que por su excesiva extensión y por la valoración en la calidad de las respuestas dadas a través de la muestra piloto realizada<sup>3</sup>, decidimos reducir a cuatro, cuyas preguntas fueron reestructurándose y completándose a partir de los primeros datos de la citada muestra piloto. Así, en la ficha del recuerdo libre se le pide al alumnado que intente hacer un mapa o un resumen de las distintas etapas históricas estudiadas en la asignatura de Historia de España de Bachillerato con la finalidad de conocer qué contenidos recuerda de todo lo estudiado durante el curso y si es capaz de establecer relaciones entre dicho contenido.

Seguidamente se le presentan al alumnado cuatro supuestos en torno a distintos temas trabajados en la materia que, además, poseen una importante relevancia en la actualidad política, social y cultural de nuestro país. La condición principal que se le exige al alumnado es que deben utilizar argumentos históricos para dar respuesta a las preguntas planteadas. Los temas trabajados son:

1. *El derecho al voto y la reforma constitucional*, que se plantea a través del problema de la disminución en la edad de sufragio. Este supuesto consiste en la presentación de dos noticias, una a favor y otra en contra de la reforma, donde se le pide al

---

<sup>3</sup> La muestra piloto de la entrevista fue realizada a partir de las entrevistas realizadas a cinco alumnos de distintas ramas de conocimiento de la Universidad de Sevilla.

- alumnado no sólo la relación con los contenidos de Historia, sino su posicionamiento en torno a dicho cambio, especialmente vinculado con la construcción de la democracia. La elección de esta temática estriba en la incidencia de esta reforma en la organización política y electoral del país, así como en el desarrollo de la participación democrática de nuestros jóvenes en las decisiones políticas de nuestro país. Las preguntas giran en torno a cuestiones como el momento histórico en que se accedió al derecho al voto en España, si el hecho de disminuir la edad de voto puede fomentar la participación ciudadana, si España ha tardado lo mismo que otros países en acceder al derecho al voto y cuáles han sido las razones históricas que lo han determinado, si consideran que se puede dar un sufragio censitario, etc.
2. *La reforma constitucional en la ley de sucesión al trono*, trabajado a través de dos artículos, en principio contradictorios, de la Constitución (artículo 57 y artículo 14). Este supuesto incide en la realidad política de España como una monarquía parlamentaria, donde se pone de manifiesto no sólo el papel de la Corona en el sistema político, sino también la incidencia de ésta y de su realidad sucesoria en un tema de candente actualidad como es la promoción de la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres. Las preguntas realizadas abordan contenido histórico y relaciones causales, así como aspectos más vinculados a la actitud del alumnado frente a la institución monárquica, como por ejemplo, en relación a por qué en España no pueden reinar las mujeres y si siempre ha sido así, si ha habido reinas en otros momentos históricos, las diferencias existentes entre la monarquía actual y la del siglo XIX, el papel de esta institución en la realidad política, si consideran pertinente que en el futuro se siga manteniendo o creen que podría suprimirse.
  3. *La guerra civil y la memoria histórica*, queda recogida a partir de la imagen de Robert Capa, *Death of a Loyalist Soldier*. Con este supuesto, de marcado carácter político y social, pretendemos incidir en una temática ampliamente trabajada desde la materia de Historia de España, que aún tiene vigencia por las repercusiones que está teniendo en la actualidad, tanto en cuestiones políticas (con la discrepancia de opiniones entre los diversos partidos políticos), como sociales (con el papel de las víctimas en las últimas decisiones judiciales) y culturales (con la eliminación de los símbolos franquistas). Así, las preguntas para este supuesto se centran en conocer las causas de la guerra civil, la vinculación de los bandos de la guerra con los partidos políticos mayoritarios, la superación o no del conflicto, el posicionamiento del alumnado en torno a la memoria histórica, etc.
  4. *El retraso económico de España*, reflejado en un recorte de prensa que analiza las diversas realidades de Alemania y España ante la actual crisis, no sólo económica sino también social. A través de este supuesto pretendemos que el alumnado ponga de manifiesto su capacidad de relación entre los contenidos económicos estudiados durante el curso, pero también que establezca modelos de cambio económico y social que permitan una evolución sostenible en el sistema capitalista actual. Por ello, se le cuestiona por aspectos relativos a las causas para que Alemania esté saliendo de la crisis y España no, a si esos aspectos están vinculados con cuestiones históricas, si hay causas que justifiquen ese cierto retraso económico español y cuáles creen ellos que serían las medidas económicas que fomentarían su mejora.

La quinta dimensión recoge aspectos referentes a la motivación para el aprendizaje de la Historia, a los factores positivos y negativos que el alumnado considera que influyeron en el desarrollo del curso.

Finalmente, la sexta dimensión recoge un inventario de propuestas de mejora en torno a la enseñanza de la Historia así como una metarreflexión en torno a lo aprendido durante el curso con dicha materia así como sus finalidades, a través de cuestiones tales como: *¿Qué crees que aprendiste con la materia de Historia en Bachillerato? ¿Cuál crees que es la finalidad de la enseñanza de la Historia? ¿Para qué crees que te sirve la enseñanza de la Historia? ¿Qué aspectos de la Historia te han permitido formarte como ciudadano?* La importancia del planteamiento de estas cuestiones estriba en la relevancia que tiene la valoración que cada alumno hace de su propia formación histórica, de la finalidad y utilidad de ésta y de su vinculación con su desarrollo como ciudadano democrático y participativo en una sociedad en constante cambio.

Con esta estructura, la duración de la entrevista oscila entre los 25 y 35 minutos, dependiendo de la amplitud y profundidad de las respuestas del alumnado y está poniendo de manifiesto cuál es el aprendizaje ciudadano que los estudiantes han adquirido a través de la enseñanza de la Historia. Los primeros resultados de nuestro trabajo están dejando patente la utilidad de los instrumentos de investigación cualitativa para tomar información de aquellas prácticas y realidades que acontecen dentro de las aulas. Igualmente, la utilización de una entrevista semiestructurada, con unos objetivos claramente definidos, ayuda a comprender y entender el contenido histórico que el alumnado maneja y cómo lo aplica a situaciones y problemáticas cotidianas. Asimismo, esta técnica de investigación, pese a estar previamente establecida, no encorseta las respuestas de los estudiantes y éstos se sienten con la posibilidad de expresarse sin limitaciones, lo que nos ofrece una gran cantidad de respuestas y aportaciones, de distinto tipo y calidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1988). Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs. *Revue Française de Pédagogie*, 85, pp. 5-9.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 11-23.
- CUBERO, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- DAUDEL, CH. (1992). La géographie scolaire et son apprentissage: connaissance et intérêt. *Revue de Géographie de Lyon*, 67, pp. 93-113.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 39, pp. 7-16.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En: PROYECTO GEA-CLÍO y SOUTO, X.M. (Comp.). *La Didàctica dela Geografia i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 156-170.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Proyecto docente).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. y NAVARRO MEDINA, E. (2011). La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas: presentación del proyecto de investigación (EDU2010-16286). En: MIRALLES, P.; MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Pósters*. Murcia: APUDCS, pp. 59-66.