

## **HISTORIOGRAFÍA Y DISEÑO CURRICULAR DE HISTORIA EN BACHILLERATO**

**Vicent Llàcer Pérez**  
IES “Cid Campeador” (Valencia)

**Pedro Miralles Martínez**  
Facultad de Educación  
*Universidad de Murcia*

**Xosé Manuel Souto González**  
IES “Ballester Gozalvo” (Valencia)

**Sebastián Molina Puche**  
Facultad de Educación Campus  
*Universidad de Murcia*

**María Luisa García Hernández**  
Facultad de Educación Campus  
*Universidad de Murcia*

### **INTRODUCCIÓN. HISTORIOGRAFÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

El presente texto se enmarca dentro de los siguientes proyectos de investigación: *Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos*, aprobado por la Fundación Séneca de la mencionada Comunidad, y *Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato*, financiado por el MEC, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Presentamos los resultados que hemos obtenido hasta la fecha con relación a las concepciones sobre historiografía del profesorado de Geografía e Historia de Bachillerato y su influencia sobre el diseño curricular de Historia, principalmente en la metodología didáctica. El ámbito de actuación de este trabajo es la Región de Murcia y la provincia de Valencia.

La historiografía siempre ha influido, cuando no determinado, la enseñanza de la historia. Así ocurrió en el siglo XIX con el triunfo del positivismo en todos los ámbitos. Dominio que continúa en la actualidad en el ámbito de la enseñanza (MARRERO, 1997). La LOGSE intentó reflejar en los currículos de Historia los avances de la historiografía de los últimos decenios, como, por ejemplo, la apertura de la historia a las demás ciencias sociales, de las que la investigación histórica ha recibido diversas aportaciones (FORCADELL, 1996). En suma, las corrientes historiográficas han influido en la forma de enseñar historia y en la formación del pensamiento histórico del alumnado.

P. MAESTRO (1998, 2000) ha reclamado una formación del profesorado en la que resulten imprescindibles conocimientos de teoría de la historia y de historiografía, pero relacionados y aplicados a la enseñanza de la historia. Ha defendido que la historiografía no sólo debe proporcionar conceptos al currículo escolar sino también métodos y estrategias, y opina que la metodología de la investigación histórica puede inspirar la metodología didáctica.

La enseñanza de la historia no debe separarse de las líneas de investigación que en ella se llevan a cabo (FERNÁNDEZ, 2000). Hay que enseñar la estructura epistemológica de la historia y sus principales núcleos de preocupación (PRATS, 2001). La historia, la historiografía y la didáctica de la historia se encuentran muy vinculadas (SÁNCHEZ PRIETO, 1995), o al menos deberían estarlo a nuestro entender. Eso es lo que sucedió en algunos países europeos (P. MAESTRO, 2000), especialmente en Francia (coloquios de París o Montpellier en los años ochenta) y Gran Bretaña (con sus *Curriculum Project*, como el 13-16). O en el caso alemán, donde diversos didactas de la historia piensan que la didáctica de la historia es parte esencial de la ciencia histórica, en ésta participarían de forma conjunta e interdependiente la historiografía y la didáctica (VALLS, 1999).

No descubrimos nada nuevo al afirmar que existe una desconexión e incomunicación entre investigación y enseñanza de la historia, lo cual no tiene que ser totalmente negativo, ya que la historiografía no puede estructurar el desarrollo curricular; la investigación histórica va en una dirección y la enseñanza de la historia en otra, pero no podemos negar su influencia en la enseñanza de las nociones históricas, en ocasiones en forma de currículo oculto. Esta desconexión se manifiesta en varias vertientes que tienen que ver con una triple ausencia de: a) planteamientos historiográficos nuevos en la enseñanza de esta disciplina; b) los nuevos sujetos que la propia investigación histórica desarrolla y hace suyos; c) aplicación de nuevos conceptos y procedimientos que parten de la propia investigación o de ciencias sociales y auxiliares (MIRALLES Y BELMONTE, 2004).

## **RESULTADOS DE ESTUDIOS ANTERIORES**

Existe ya una sólida tradición investigadora que combina la utilización de cuestionarios, entrevistas y observaciones directas para estudiar la imbricación entre diferentes visiones de la historia y distintas metodologías didácticas a través de uno de los agentes fundamentales del proceso de aprendizaje, el profesorado. EVANS (1989) diferenció seis estilos de enseñanza a partir de las distintas concepciones que tenía el profesorado sobre la historia. Entre ellos, interesa destacar el narrador de historias, de concepción y metodología más tradicional, y el reformador social, de ideología más progresista. GUIMERÁ (1991) también estableció formas diferentes de entender el papel de la enseñanza en general y de la historia en particular según la adscripción del profesorado de Bachillerato a una u otra corriente historiográfica, planteando una clara contraposición entre los profesores adscritos al marxismo, que pretendían estimular el razonamiento lógico y el pensamiento crítico de los alumnos, y los afines al positivismo histórico, que otorgaban más importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje y utilizaban el libro de texto como material fundamental de trabajo. En ambas investigaciones se evidenciaba una estrecha relación entre concepción historiográfica, ideología y metodología didáctica, reconocida posteriormente por otros estudios (GONZÁLEZ, 1996). GOODSON (1997), a través de las historias de vida personales y profesionales de los docentes, planteaba su uso para entender mejor los cambios y permanencias de los procesos sociales e ideológicos relacionados con la educación.

Paralelamente, también se han desarrollado otras líneas de investigación para analizar la relación entre pensamiento del profesorado y enseñanza de la historia pero desde la óptica de los manuales de historia (VALLS, 1997) o a través del punto de vista del alumnado. Así, MARTÍNEZ, SOUTO Y BELTRÁN (2006) utilizan los recuerdos de los alumnos, para analizar el trabajo de los docentes en la enseñanza de la historia en Bachillerato, teniendo en cuenta las características personales del profesorado, y diferenciando el peso de las tradiciones profesionales de las mejoras didácticas introducidas en el aula. MERCHÁN (2007) demuestra cómo las visiones que los estudiantes tienen de la historia pueden cuestionar no sólo el planteamiento historiográfico del profesor sino también el mismo desarrollo práctico de la clase. Por último, VALLS (2007) utilizando una triple perspectiva –profesorado, alumnado y manuales de Historia–, elige un período enormemente conflictivo de la historia de España, 1931-1975, para analizar avances e insuficiencias tanto en el tratamiento historiográfico que realizan los manuales como en su desarrollo didáctico en las aulas.

## **METODOLOGÍA DEL ESTUDIO QUE SE HA LLEVADO A CABO**

Siguiendo los planteamientos teóricos y la metodología de trabajo de los estudios anteriores, esta investigación se ha centrado en la práctica de las clases de la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato, a través de un cuestionario y la realización de entrevistas al profesorado, para analizar la relación existente entre los cambios en las visiones historiográficas del profesorado y las modificaciones de la metodología didáctica.

El *cuestionario* ha indagado en los criterios historiográficos tenidos en cuenta por el profesorado a la hora de seleccionar los contenidos. Es una variable que se identifica con la importancia que tienen para el profesorado las diferentes corrientes historiográficas, ya que determinan su pensamiento disciplinar e influyen en la selección de contenidos. Se ha pedido al profesorado que señale una respuesta de los ítems del cuadro 1.

**Cuadro 1.** Concepciones historiográficas

Con relación a las concepciones historiográficas que tienes como docente, señala aquella que está más de acuerdo con tu postura (máximo 1 respuesta).	
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista del materialismo histórico.
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista de la “Escuela de Annales”.
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista del positivismo.
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista de la “Nueva Historia”.
?	Considero los temas históricos combinando diferentes puntos de vista
?	No tengo una posición definida respecto a este tema.
?	Otros

Además, de este cuestionario contestado por 58 profesores de Bachillerato, se han hecho cinco *entrevistas* en profundidad a profesores que, en su mayoría, son de ideología progresista y que se formaron en la escuela historiográfica marxista. Dichas entrevistas constan de cuatro grandes apartados, que corresponden a cuatro de los elementos fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje: la formación historiográfica y didáctica del profesorado, las finalidades educativas de la historia, la metodología de trabajo en el aula y la valoración de los resultados de la labor docente. El elemento fundamental de relación de todos ellos es la formación historiográfica que, estrechamente ligada a la finalidad educativa de la historia y a la función social de la educación, condiciona de forma decisiva la metodología didáctica y la necesaria incorporación de los problemas sociales más relevantes del presente al currículo y a la práctica del aula.

La particularidad de este trabajo consiste en analizar no sólo la influencia ejercida por factores internos de la enseñanza –interacción entre profesor, alumnos, materiales, amplitud del temario y del horario–, sino también por aquellos que consideramos externos al aula –Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), cambios legislativos educativos– o también a la misma enseñanza –transformacionales sociales e ideológicas finiseculares–, para explicar la

evolución de la visión historiográfica y de la metodología didáctica del profesorado a lo largo de su vida profesional.

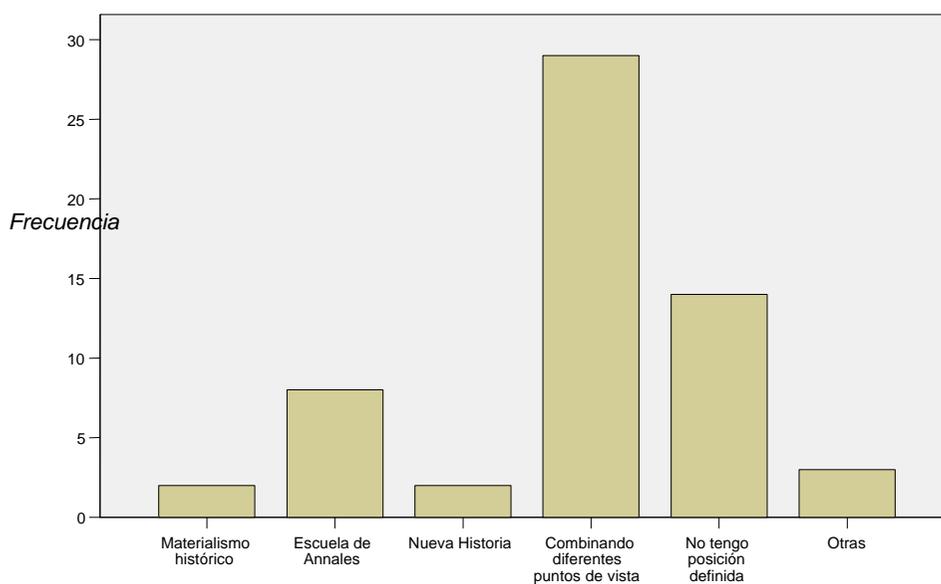
## RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En el cuadro 2 y el gráfico 1 se recogen los resultados del ítem del cuestionario que hace referencia a las concepciones historiográficas del profesorado.

**Cuadro 2.** Resultados del cuestionario sobre concepciones historiográficas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Materialismo histórico	2	3,4	3,4	3,4
Escuela de Annales	8	13,8	13,8	17,2
Nueva Historia	2	3,4	3,4	20,7
Combinando diferentes puntos de vista	29	50,0	50,0	70,7
No tengo posición definida	14	24,1	24,1	94,8
Otras	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 1.** Concepciones historiográficas



Como se aprecia, la mitad del profesorado tiene una posición historiográfica más bien ecléctica y una cuarta parte no tiene una postura definida. Se ha producido un cambio muy

significativo con relación al inicio de la década de 1990 (GUIMERÁ, 1991), cuando la gran mayoría del profesorado tenía una visión marxista de la historia.

## **RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS**

En primer lugar, en el inicio de su carrera docente, que coincide fundamentalmente con el proceso de transición política española, cuatro de los cinco profesores entrevistados se declaraban afines a la concepción historiográfica marxista, que había iniciado un proceso de renovación en la década de los 60, y que acabó penetrando lenta y desigualmente en España a lo largo de los 70 (FONTANA, 1982). Tanto la formación historiográfica como la didáctica se produjeron al margen del pensamiento predominante en las instituciones universitarias y educativas tardofranquistas, en proceso de remodelación, y estuvo estrechamente relacionada con unos planteamientos ideológicos y políticos socialmente comprometidos. La traslación del pensamiento de dichos profesores al campo de la metodología didáctica supuso, por una parte, el rechazo de los libros de texto de la época, entendidos como producto de las editoriales que simbolizaban una mezcla reconciliadora de ideología dominante en retroceso y positivismo histórico (VALLS, 2007) y, por otra, el intento de desarrollar una clase más activa, más reflexiva, más comprometida, en la que procedimientos y valores tuvieran un peso importante. Eso supuso poner en contacto al profesorado con las experiencias educativas de los grupos de renovación didáctica que basaban sus proyectos en la historiografía marxista y que se desarrollaron también al margen de la política oficial de la Administración educativa. El caso más significativo y exitoso del momento fue el Grupo Alemania (CUESTA, 1997).

En segundo lugar, a lo largo de su vida docente, la mayoría de los entrevistados ha experimentado un progresivo proceso de cambio que ha modificado su perfil inicial, haciéndose más evidente en el último tramo de su carrera profesional. En dos casos ha habido una renuncia clara al paradigma marxista, optando por un mayor eclecticismo historiográfico. En un tercer caso, se ha producido una relativización del marxismo como metodología de explicación histórica, y sólo en un caso se mantiene la validez actual de la historiografía marxista. Salvo excepciones, se puede vislumbrar una tendencia predominante a la relativización historiográfica, en detrimento de una visión totalizadora de los cambios históricos, lo que no supone una renuncia a la importancia de la historia en la educación en valores. El ejemplo más revelador es el del quinto protagonista de nuestro trabajo, una profesora joven y con poca experiencia docente que sería un caso claro de indefinición historiográfica, lo que nos conduciría a establecer la importancia que la formación inicial del profesorado tiene en su escasa definición historiográfica. Esta situación está en clara contradicción con las propuestas, que a nivel europeo, se están planteando en torno a la

importancia de los conocimientos historiográficos en la formación del profesorado (PAGÉS, 2004). Asimismo, se puede constatar la ausencia de actividades relacionadas con conocimientos historiográficos en las aulas, hecho que acaba obstaculizando la reflexión histórica y la clarificación ideológica del alumnado, aspecto éste reconocido por todos los profesores entrevistados.

Los cambios manifestados en el perfil del profesorado obedecerían tanto a la crisis del llamado modelo del socialismo real, como a las transformaciones sociales e ideológicas de la actual sociedad postindustrial y postmoderna, que han puesto en cuestión la historia como ciencia social y han difundido nuevas concepciones historiográficas, más específicas y parciales (FONTANA, 1992). El resultado final ha sido el predominio del eclecticismo ideológico y del escepticismo político, que ha favorecido la actual sociedad de pensamiento único en la que la falta de concreción ideológica convive con un exceso de información.

El nuevo perfil historiográfico del profesorado también es consecuencia tanto de las propuestas curriculares de la LOGSE, que impusieron el criterio de que cualquier concepción de la historia es válida para el aprendizaje del alumnado, como de la renovación de los libros de texto, que optó por una mixtura formada por una estructura histórica cronológica y narrativa en la que se insertaron aportaciones de diferentes visiones de la historia, como símbolo de objetividad historiográfica (VALLS, 2007).

En tercer lugar, también podemos apreciar algunos cambios significativos en la metodología didáctica del profesorado que no siempre corresponden a cambios en la visión historiográfica. Dos de nuestros entrevistados siguen planteando una metodología claramente activa y participativa, mientras en el resto se impone la transmisión unidireccional profesor-alumno, a pesar de la incorporación por alguno de ellos de las nuevas tecnologías. Pero quizá lo que une a la mayoría de nuestros protagonistas es, por una parte, la tendencia predominante a la defensa de los libros de texto como instrumento de aprendizaje necesario y, por otra, una progresiva marginación de los contenidos valorativos y procedimentales, relacionados con la posible incorporación de los problemas del presente y con una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Todo ello entraría en contradicción con las propias demandas de los estudiantes (VALLS, 2007) y con el objetivo esencial de la educación en valores para una ciudadanía democrática, que, según todos los entrevistados, encuentra en la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato un campo especialmente abonado para su consecución.

Por último, existen otros factores de la dinámica docente que ayudan a explicar mejor este último aspecto citado: los intereses de los alumnos, las prescripciones curriculares, la carga horaria de la asignatura y la PAU. Las actitudes del alumnado actual, en relación con el conocimiento histórico enseñado, tampoco favorecen el desarrollo de una historia interpretativa o explicativa de los cambios sociales, bien porque se cuestiona la utilidad social de los conocimientos históricos o porque sólo se atiende a la función culturalista de la historia, o bien porque se prefiere una historia más narrativa que explicativa, dadas las dificultades de aprendizaje que puede entrañar la segunda. Esto acaba provocando entre el profesorado la tendencia a la simplificación, a lo narrativo y a lo memorístico, en aras del examen como culminación del proceso de aprendizaje (MERCHÁN, 2007). Este último aspecto también se puede constatar entre el profesorado entrevistado, ya que el excesivo temario, el insuficiente horario y los criterios de corrección de la PAU favorecen los componentes factuales y narrativos de la Historia de España de 2º de Bachillerato, en detrimento de los objetivos teóricos de la asignatura y de la misma prueba, que tienen más en cuenta los aspectos procedimentales, valorativos, reflexivos e interpretativos de la historia. Todo ello acaba conformando una historia exclusivamente política, propia del positivismo historicista, favorecida por el último giro “nacionalizador” de los contenidos curriculares de Historia, que llena de contenido la mayoría de los libros de texto (LLÀCER, 2007).

## CONCLUSIONES

Entre finales del siglo XX y principios del nuevo milenio, se ha producido un cambio de tendencia en la definición historiográfica del profesorado de Historia de Bachillerato. Se ha pasado de una situación en la que la concepción e interpretación histórica era trascendental, lo que favorecía al paradigma con mayor fuerza explicativa, el marxismo, en sus diferentes acepciones, a otra situación, la actual, en la que los grandes modelos historiográficos están en crisis, y asistimos al predominio aplastante de una tendencia al eclecticismo y a la indefinición en términos historiográficos, lo que puede redundar en la debilidad de la explicación de los cambios históricos.

Si tenemos en cuenta la evolución de los profesores entrevistados, entre los que combinan diferentes puntos de vista historiográficos podríamos encontrar a muchos de los antiguos marxistas que han modificado su posición inicial, como consecuencia de la crisis ideológica de la izquierda y del auge del “pensamiento débil”, propio de la época postmoderna actual. En el porcentaje de profesorado sin posición historiográfica definida, podríamos hallar a muchos de los docentes recientemente incorporados al sistema educativo, como es el caso de una de nuestras entrevistadas. Si ésta última es la actitud con más posibilidades de progresar entre el

profesorado, dado el reemplazo generacional en la docencia, el panorama del futuro será el de la indefinición historiográfica.

Este último aspecto apunta hacia el papel de la formación inicial del profesorado de Historia y, en definitiva, a la labor formativa de la Universidad. Pensamos que una de las debilidades tradicionales de la formación del profesorado ha sido el ámbito historiográfico. Si nos atenemos a lo manifestado por los profesores entrevistados, el currículo de la enseñanza de Historia en la Universidad española nunca se ha tomado en serio dicha formación: ni en la época del tardofranquismo y de la transición democrática –cuando existía una mayor adscripción historiográfica del profesorado universitario–, ni menos aún en el período en que se inicia el proceso de crisis y revisión de los grandes paradigmas historiográficos. Nos tememos, por otra parte, que los nuevos rumbos generalistas y tecno-competenciales, que están tomando las enseñanzas universitarias en el ámbito de la Historia, no van a ir por el camino de la estrecha relación entre reflexión historiográfica y metodología didáctica, como reclaman los estudios citados anteriormente.

Paralelamente a las modificaciones en la definición historiográfica del profesorado de Bachillerato, se han producido también cambios de tendencia en la metodología didáctica. Se ha pasado de una situación en la que se valoraba positivamente el trabajo activo y el uso de materiales curriculares elaborados por el profesorado, a otro panorama en el que dichos instrumentos de trabajo han desaparecido casi en su totalidad del aula, siendo mejor valorados la transmisión unidireccional profesor-alumno, el uso del libro de texto y los resultados de los exámenes entendidos como pruebas finalistas. Entendemos que la preocupación por el control del aula (disciplina) ha condicionado esta deriva de las posiciones didácticas, a las cuales no es ajena la misma concepción pública de la educación y de la historia como valores que forman a la ciudadanía.

Aunque no existe una relación directa o mecánica entre modificaciones en el perfil historiográfico del profesorado y cambios en la metodología didáctica, sí que pensamos que se puede establecer algún tipo de conexión, puesto que el resultado final del proceso de aprendizaje tiene que ver con el tipo de conocimiento histórico que se utiliza en una situación o en otra. Posiblemente, el elemento que actúa como correa transmisora entre historiografía y didáctica sea el de las finalidades educativas de la historia, que se sustenta sobre un determinado compromiso político en la defensa de un proyecto social de futuro concreto.

Aunque los profesores entrevistados no han renunciado al objetivo de formación ciudadana y democrática de la enseñanza de la historia, éste se ha visto progresivamente marginado en la práctica del aula. Actualmente, con la progresiva debilidad historiográfica, se produce la pérdida de coherencia ideológica y de compromiso político del profesorado de Historia, que será más vulnerable a otros factores, que tienen su origen último en el ámbito extraescolar, y que acaban incidiendo en el trabajo práctico desarrollado en el aula. En primer lugar, los cambios curriculares que suponen una ampliación de contenidos factuales y narrativos, consecuencia de un cambio político e ideológico en pro de una historia que vuelve a ser “nacionalizadora”. En segundo lugar, los contenidos de los libros de texto, que son producto de grandes editoriales integradas en grupos mediáticos con intereses políticos. En tercer lugar, la PAU, entendida como prueba finalista en la que se valoran más los contenidos narrativos, factuales y políticos, y no como prueba de madurez que prima la explicación de los grandes cambios sociales. Y, por último, las demandas de otro tipo de historia por parte del alumnado, bien sea por influencia social, bien sea por dificultades de aprendizaje.

En definitiva, creemos que la formación historiográfica es imprescindible en la formación del profesorado de Historia de Bachillerato, ya que tanto las finalidades educativas de la Historia como la metodología de trabajo están estrechamente relacionadas con el tipo de conocimiento histórico que deben aprender los estudiantes y con el resultado final que tiene sobre éstos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- EVANS, R. W. (1989): Teacher conceptions of history, *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 210-240.
- FERNÁNDEZ, A. (coord.) (2001): *Las mujeres y la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica.
- FONTANA, J. (1992): *La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica.
- FORCADELL, C. (1996): La historia y las ciencias sociales: de la historiografía a la didáctica, en *Aspectos didácticos (Historia)*, Zaragoza, ICE, pp. 193-215.
- GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> C. (1996): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons.
- GOODSON, I. F. (2004): *Historias de vida del profesorado*, Octaedro, Barcelona.

- GUIMERÁ, C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*, Lleida, Estudi General de Lleida, tesis doctoral inédita.
- LLÀCER, V. (2007): La enseñanza de la Historia desde la perspectiva del profesorado de Bachillerato, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 53-89.
- MAESTRO, P. (1998): Enseñar Historia ayer y hoy, *Calendura. Revista Anual de Historia Contemporánea*, 1, pp. 10-56.
- MAESTRO, P. (2000): Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 25, pp. 91-111.
- MARRERO, D. (1997): Desenseñando historia. Una aproximación a los resultados del currículum positivista, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13, pp. 75-83.
- MARTÍNEZ, N., SOUTO, X. M. y BELTRÁN, J. (2006): Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 55-71.
- MERCHÁN, F. J. (2007): El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- MIRALLES, P. y BELMONTE, P. (2004): Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia, en Vera, M<sup>ª</sup>I. y Pérez, D. (eds.), *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 619-629.
- PAGÉS, J. (2004): Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en GÓMEZ, J.A. y NICOLÁS, E. (eds.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 155-177.
- PRATS, J. (2001): Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida, Junta de Extremadura.
- SÁNCHEZ, S. (1995): *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI.
- VALLS, R. (1997): La historia enseñada y los manuales escolares de Historia, en *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, Sevilla, Díada, pp. 37-48.
- VALLS, R. (1999): De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, pp. 169-190.
- VALLS, R. (2007): La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un

Vicent Llàcer Pérez, Pedro Miralles Martínez, Xosé Manuel Souto González, Sebastián Molina Puche, María Luisa García Hernández

tema potencialmente conflictivo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 160-173