

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longúee durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

APRENDER LA HISTORIA MODERNA DESDE LAS FUENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

VÍCTOR PAMPLIEGA PEDREIRA
ALBA DE LA CRUZ REDONDO

(Universidad de Jaén)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.17

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la Enseñanza Secundaria desde el enfoque actual parte de unos planteamientos excesivamente teóricos que, a menudo, resultan poco atractivos para un alumnado que percibe la historia como una de las materias más aburridas.

A pesar de los esfuerzos que se han estado haciendo en esta línea por parte del profesorado, es grande la distancia que separa a las Ciencias Sociales, y especialmente la historia, de otras asignaturas que han ido modificando sus planteamientos metodológicos para dar cabida a una mayor experimentación y un papel más activo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto hace, además, que no se produzca una transferencia entre la comunidad científica y la docente.

Con este trabajo se pretende aportar una posible vía para dar soluciones a este problema, planteando distintas opciones que faciliten la introducción de fuentes primarias en la enseñanza de la historia, centrándonos en el periodo de la Edad Moderna, de manera que la docencia de esta materia resulte más atractiva para el alumnado y más cercana a la investigación científica que se realiza en la actualidad.

MARCO TEÓRICO

Desde finales de la década de los ochenta del siglo pasado empezaron a surgir investigaciones en torno a la incorporación del archivo en la enseñanza media (García- Baquero, 1987; García y García, 1989; Prats, 1989). Poco después, Estepa (1995, p. 55) afirmaba que era “posible y necesario” que el archivo se convirtiera

en un recurso más en la práctica educativa de la materia de historia. Sin embargo, a pesar de que los archivos tienen un innegable potencial para ser usados en el aula, lo cierto es que ha existido siempre una falta de comunicación entre ambas instituciones. Ni los archivos se han abierto suficientemente a los centros educativos, ni estos han favorecido el contacto.

La enseñanza-aprendizaje de la historia siempre ha entrañado diversas dificultades para el alumnado, especialmente por la abstracción y la reflexión a la que conlleva el tiempo histórico. Además, la historia es considerada como una asignatura de carácter descriptivo y no explicativo (Grupo Valladolid, 1994). Incorporar la investigación como recurso, a partir del uso de fuentes primarias, puede resultar una de las metodologías más potenciales, puesto que integra distintos recursos y estrategias y permite al alumnado una mayor participación y un aprendizaje más activo y constructivista. De hecho, Santisteban, González y Pagés (2010) consideran imprescindible para el desarrollo del pensamiento histórico el trabajo con las fuentes históricas, mientras que Prats (2010, p. 15) va más allá al afirmar:

(...) la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Lo cierto es que, en muchas ocasiones, los propios libros de texto han incorporado documentos de archivo de manera indirecta, a partir de la reproducción de fragmentos. Sin menospreciar este formato, lo cierto es que el uso de estos materiales de forma indirecta y descontextualizada supone una pérdida de parte importante de su potencial, al centrarse únicamente en el contenido. El hecho de que se les presente como cualquier otro texto, evita que “el estudiantado perciba el proceso de investigación histórica, así como la explotación y las posibilidades de la documentación” (García-Morís, 2016, p. 72).

METODOLOGÍA

Para comprobar la veracidad y vigencia de estas afirmaciones hemos querido recurrir a los libros de texto actuales empleados para impartir Geografía e Historia en la educación secundaria en Andalucía.

Estas secciones, que aparecen en todos los niveles y en todos los temas, van alternando los distintos recursos como complemento a la información principal

del tema, de forma que ésta es percibida como el elemento importante que reconstruye el relato histórico por el que luego se pregunta en las pruebas escritas al alumnado, quedando el resto de apartados relegados a un segundo plano también en su propia percepción.

Este papel secundario en el temario de las fuentes históricas y la forma en la que se presentan, como textos extraídos que, aun estando bien referenciados, no facilitan la visualización del documento en su formato original, confirma el presupuesto teórico del que partíamos: la descontextualización del texto provoca una pérdida del potencial uso del documento, lo que se traduce, con relativa frecuencia, en que dichas páginas sean pasadas por alto por el profesorado en la práctica docente cotidiana, dando prioridad a los contenidos puramente teóricos.

Es cierto, en cambio, que sí existe por parte de las editoriales y de los autores de estos materiales un intento por acercar al alumnado al proceso de construcción del relato histórico. Para ello, la mayoría de las editoriales (como Santillana, SM o Vicens Vives, por ejemplo) incluyen, en los temas introductorios y en apartados titulados “Taller de historia” o “Trabaja como un historiador”, en qué consiste el trabajo de un historiador, cómo se realiza una investigación histórica o el tipo de fuentes históricas y su clasificación. No obstante, la mayor parte de las veces el espacio se dedica a explicar cómo realizar un comentario de texto, actividad recurrente en el resto del libro de texto.

Una vez visto el material desde el que partíamos, era necesario comprobar si la presencia de éste era útil para que el alumnado conociera el verdadero trabajo de un historiador y el papel que juegan las fuentes en su desempeño. Para ello, y sin ánimo de ser exhaustivos ni con el objetivo de realizar un estudio estadístico, hemos querido conocer cómo es la percepción que perdura en el alumnado acerca de la enseñanza de la historia en la etapa de educación secundaria. Con este objetivo, realizamos una pequeña encuesta¹ a 130 alumnos/as de la Facultad de Educación de la Universidad de Jaén, apenas dos o tres años después de haber concluido sus estudios secundarios, para comprobar si la práctica docente de las materias de Ciencias Sociales tenía, o no, una imagen peyorativa y, lo que era más relevante para nosotros, si recordaban haber mantenido durante dicha etapa contacto con fuentes documentales, primarias o secundarias. En caso afirmativo,

1 La encuesta fue realizada a 130 alumnos y alumnas de los grados de Educación Infantil y Primaria, en marzo de 2019, de manera anónima y voluntaria. Para la muestra analizada solo se tuvieron en cuenta las realizadas por los nacidos entre 1995 y 1999.

ahondábamos en cómo había sido ese acercamiento y cuál había sido su influencia en la práctica docente.

En la primera pregunta, relativa a la percepción que tenían sobre la práctica de la enseñanza de la historia, solo 46 de los 130 encuestados valoraron su recuerdo de la historia como asignatura de manera positiva, mientras que el resto empleaba para definirla adjetivos como: “Mejorable”, “Bastante monótona”, “Aburrida”, “Nada interesante”, “Pesada”, “Densa”, “Muy teórica, poco práctica”, “Memorística” o, directamente, como “Muy mala”. Pero, además, entre quienes la califican de manera positiva, 15 se limitaban a usar el adjetivo de “buena” y solo diez como “muy buena” o “bastante buena”, siendo destacable que la mayoría de estos casos vinculaban su satisfacción a la labor de sus profesores y a las prácticas docentes que empleaban en clase, y que solían estar vinculadas a actividades fuera de lo “tradicional” y “del libro”.

Mención aparte merecen las preguntas relacionadas con el recuerdo sobre su contacto con las fuentes documentales. A la pregunta sobre si recordaban haber tenido dicho contacto durante sus estudios, 78 personas respondieron afirmativamente y las 52 restantes o no lo recordaban o afirmaron no haber tenido contacto con documentos. Lo llamativo de esta pregunta fue profundizar, en primer lugar, en si reconocían realmente qué eran las fuentes documentales. De las 78 respuestas afirmativas solo 18 hacían referencia a documentos de archivo, publicaciones periódicas o “libros antiguos que traían los profesores”, siendo escasos los que hacían referencia a los libros de texto que, como hemos destacado, contienen extractos de documentos. ¿Qué ocurre, entonces, con el resto de respuestas afirmativas? La decepcionante realidad es que al preguntar qué tipo de fuentes documentales trabajaron en secundaria se produce una confusión con otro tipo de materiales que poco o nada tiene que ver con el objeto de estudio de la historia, a pesar de que en la encuesta se empleó la misma terminología que aparecía en sus libros de textos. Entre las confusiones más frecuentes están las referencias a vídeos documentales (incluyendo los relacionados con ciencias naturales), películas de todo tipo, material audiovisual disponible en internet (YouTube, Wikipedia, blogs, etc.) o fuentes secundarias como artículos, libros o enciclopedias.

Esta confusión generalizada se extiende también a las respuestas que se dan a las cuestiones relacionadas sobre las fuentes documentales con las que les habría gustado trabajar, si bien es cierto que entre las contestaciones que reconocen correctamente el objeto de la pregunta se encuentran elementos interesantes que conviene tener en cuenta, tales como “tratados de guerra”, “diarios”, “notas

antiguas”, “fuentes documentales sobre mi pueblo” o un más genérico “textos originales sobre hechos históricos”, que vienen a confirmar la necesidad de mejorar los materiales docentes para dar respuesta a esta demanda.

De cara a la propuesta que presentamos resultaba también relevante conocer si durante la secundaria habían visitado algún archivo y cómo había sido dicha visita. De quienes recordaban haber visitado archivos durante su etapa escolar algunos lo confundían, nuevamente, con museos, iglesias, castillos, palacios o yacimientos arqueológicos (por no mencionar los que hacían referencia a tipos de documentos como PDF o.doc). Sólo algunos, 11 concretamente, sí que citan visitas a archivos históricos, como el Provincial de Jaén, el del Ayuntamiento de Úbeda y otros similares de los que no recuerdan el nombre. En lo que hubo casi unanimidad fue en reconocer que las visitas, de las cuales solo una fue en formato virtual, sirvieron para ver el edificio, conocer la institución y observar ejemplos de la documentación que conservaban. Naturalmente esto no se tradujo en un trabajo directo con los materiales originales, a excepción de uno de los encuestados, que declaraba la experiencia como muy positiva.

RESULTADOS

Dentro de los resultados, una de las principales conclusiones que podemos extraer es, en primer lugar, la dificultad que tiene el alumnado para comprender qué es una fuente documental, a pesar de que en la encuesta se utilizó la misma terminología que aparecía recogida en los diferentes libros de texto. Como ya se expuso, al ser preguntados por la tipología, la mayoría confundían las fuentes documentales con vídeos y material audiovisual, siendo frecuente las referencias a recursos de internet (YouTube) o documentales de ciencias naturales. En segundo lugar, no fueron capaces de identificar qué es un archivo, siendo frecuente la referencia a museos, yacimientos arqueológicos, edificios históricos o material audiovisual. En este sentido, fue especialmente llamativa la confusión del archivo como institución cultural con archivo como documento informático, lo que indica el nivel de imprecisión conceptual del alumnado.

Sí que existe cierto consenso en considerar que la inclusión de documentación en la práctica docente diaria, así como la visita a archivos, habría sido positiva en caso de haberse realizado, contribuyendo a un mejor conocimiento sobre la historia y a una mejora significativa de la práctica docente.

CONCLUSIONES: APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE TRABAJO

A estas alturas los investigadores están de acuerdo de lo ventajoso que sería incorporar las fuentes primarias al aula, en sus distintas versiones. No obstante, se echa en falta una metodología que establezca una secuencia de trabajo más concreta que facilite la labor de los docentes. Además, la labor de investigación llevada a cabo viene a confirmar estos presupuestos de partida, y las encuestas apuntan a la necesidad de mejorar el material didáctico empleado en la enseñanza de la historia durante la educación secundaria. En este sentido, habría que dar mayor cabida a las fuentes documentales primarias sin fraccionarlas ni descontextualizarlas, así como al trabajo en los archivos y con los archivos, explorando para ello las múltiples posibilidades existentes en la actualidad.

La forma de integrar las fuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia es variada, tanto como recursos se ponen a disposición de los docentes en el siglo XXI. La primera, más tradicional y fácil de implementar, es la modificación progresiva de los materiales incluidos en los libros de texto, de manera que se mejore la percepción del alumnado, se transmita en qué consiste realmente el trabajo de un historiador y cómo las fuentes documentales y el análisis de las mismas es la base de la construcción del relato histórico, sobre todo para periodos como la Edad Moderna. Si bien es cierto que los actuales libros de texto incluyen, como ya hemos mencionado, textos perfectamente referenciados, tales como la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789 o artículos de la Enciclopedia, la forma de presentarlos, extractados y descontextualizados, no resulta útil ni atractivo, contribuyendo a la mala imagen de la materia.

Sin embargo, los libros de texto no son la única posibilidad que nos encontramos y, atendiendo a la opinión del alumnado, aunque sea un paso necesario, es el menos eficaz. Otra de las prácticas docentes más extendidas es la realización de salidas didácticas de todo tipo, incluyendo, sobre todo para los cursos superiores, la visita a algún archivo histórico. Este tipo de actividad suele concebirse como una visita convencional más dirigida a conocer las instituciones y los edificios que las albergan, que en muchos casos son importantes edificios monumentales de los centros históricos de las ciudades. El cambio fundamental que debe producirse es el de permitir la interacción al alumnado con el propio material, con las cautelas y precauciones necesarias para evitar un deterioro de la documentación, pero facilitando la comprensión de la tipología documental y su importancia en la investigación histórica.

En el caso de poder realizar una salida didáctica, hay que intentar aprovechar los archivos donde, por determinadas circunstancias, el acceso sea más fácil y los obstáculos puedan ser solventados. Entre los más adecuados para la realización de prácticas *in situ* se encuentran los archivos municipales, los archivos parroquiales, los archivos históricos provinciales, los archivos de las diputaciones y las hemerotecas. Por poner solo algún ejemplo, en los archivos municipales es posible trabajar con libros de actas capitulares, padrones, construcciones públicas, resultados de selecciones, catastro, autos criminales o documentación de instrucción pública y beneficencia (Estepa, 1995), mientras que en los archivos parroquiales es posible consultar documentación fundamental para la vida cotidiana y la familia, como las actas de bautismo, matrimonio y defunciones.

Otra alternativa ya explorada para niveles educativos inferiores con relativo éxito, sobre todo para educación infantil, es el uso de reproducciones. Este tipo de material didáctico permite que el alumnado de cualquier nivel pueda trabajar con la documentación sin poner en riesgo su conservación a la vez que presenta evidentes ventajas didácticas: rompe la monotonía propia de las clases teóricas basadas en el libro de texto, facilita el contacto con un documento íntegro y permite un aprendizaje constructivista por parte del alumnado.

Por último, y aunque a estas alturas del siglo XXI resulte ya incluso obsoleto, la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, con sus problemas y dificultades, es ya una realidad que abre un inmenso abanico de posibilidades, también en este campo. En este punto, conviene matizar que los libros de texto actuales ya incluyen infinidad de material didáctico accesible desde cualquier ordenador a través de la red, así como enlaces a páginas de interés, como la de los propios archivos históricos. Sin embargo, tal y como ocurría con los textos impresos, la forma de presentarse y las actividades que se plantean para trabajar con ellas les confieren un papel secundario en la práctica docente, sin incorporarse plenamente en el aula. Es necesario que este tipo de recursos ocupen un nuevo protagonismo. La cantidad de documentación digitalizada aumenta a diario de manera exponencial gracias a los esfuerzos de los archivos, lo que proporciona nuevas oportunidades para utilizar la variada tipología documental con los alumnos y alumnas en todos los periodos históricos, pero muy especialmente para las Edades Moderna y Contemporánea.

La consulta digital de los fondos también tiene, por tanto, un gran potencial. En primer lugar, elimina los problemas de organización que pueda plantear la salida didáctica, facilitando desde la comodidad del aula el acceso a los recursos, gracias al gran avance que han experimentado las bases documentales en línea en los

últimos años. Además, el hecho de incorporar la tecnología a la investigación histórica, acerca al alumnado (todos nativos digitales) al proceso. Algunas de las bases que más posibilidades ofrecen son las colecciones de prensa, libros o documentos digitalizados de la BNE (www.bne.es); el Patrimonio Histórico Documental Español de la red de centros del Portal PARES (<http://pares.mcu.es/>); las colecciones digitales de la Biblioteca Tomás Navarro del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (<http://biblioteca.cchs.csic.es>) o los fondos de la Biblioteca Virtual Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/>) (Inarejos, 2017, p. 160).

A la hora de trabajar en el aula, sea con reproducciones o con búsquedas digitales, hay que tener en cuenta que estos materiales son un complemento y nunca un sustituto al libro de texto. Además, es imprescindible seleccionar previamente aquellos que, por sus características lingüísticas e intelectuales (legibilidad, contenido, complejidad y terminología) pueden resultar más adecuados para nuestro alumnado, en función de la etapa educativa. Esto no significa, ni mucho menos, que debemos centrarnos en textos simples que faciliten en exceso la información puesto que, de ser así, no estaríamos propiciando la investigación ni la reflexión (Estepa, 1995).

Una vez hecha la selección de la documentación, acorde al nivel del alumnado y el curso al que se destina, es imprescindible una correcta programación didáctica, de manera que se saque el máximo partido a las fuentes. Para ello, al trabajar con fuentes primarias, es posible aplicar el modelo de tres fases de Tribó (2005), consistente en una primera fase de toma de contacto con la documentación a través de la lectura y el vaciado de la información que contiene; una segunda fase de interpretación de las fuentes y una tercera de construcción del conocimiento, un proceso similar al de los propios investigadores.

Estas tres opciones, aunque apenas esbozadas, presentan ciertos inconvenientes que conviene tener en cuenta, pero también importantes ventajas.

Entre los inconvenientes conviene destacar:

- La falta de formación del profesorado: muchos de ellos ni siquiera han visitado un archivo a lo largo de su carrera académica y/o profesional.
- El escaso interés en el recurso: en parte por la falta de formación e información sobre sus aplicaciones didácticas y el interés que puede despertar en su alumnado.
- Imagen peyorativa del archivo como lugar oscuro, polvoriento y viejo, pensado para un perfil de personas “eruditas” y poco accesible para personal no especializado.
- La importancia y fragilidad de la documentación original y el peligro que supone exponerla al alumnado.

- Los problemas de catalogación en algunos archivos, donde ni siquiera se han informatizado los registros, siendo difícil el uso y manejo de las búsquedas sin conocimientos previos.
- La falta de infraestructuras adecuadas para organizar actividades con un grupo numeroso.
- La escasez de personal en los archivos para poder atender convenientemente a un grupo de estas características sin desatender al resto de usuarios habituales.

Conviene destacar que, muchos de estos inconvenientes, solo se relacionan con las visitas físicas al archivo, no afectando ni al uso de reproducciones en el aula ni a la consulta digital de los fondos, cuando es posible. Además, no son pocas las ventajas que presenta incorporar la documentación en la práctica docente en secundaria:

- Otorgar al alumnado un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los procesos de investigación.
- Facilitar el proceso de reconstrucción histórica y, por lo tanto, la asimilación y comprensión de los contenidos de la materia.
- Ayudar a comprender el proceso de construcción del relato histórico y el carácter científico de la disciplina.
- Permitir un acercamiento al entorno y al medio cuando se trata de fuentes locales (lo más recomendable para trabajar con este recurso en esta etapa).
- Despertar el interés del alumnado por los papeles que documentan su pasado es una forma de fomentar la valoración del patrimonio y, por tanto, enfocarlos a su conservación.

Conviene tener presente que, a pesar de las innegables ventajas, tal y como ocurre con cualquier otro recurso, los resultados dependerán en gran medida de la aplicación de la metodología, de la implicación del profesorado y del grado de motivación conseguido en el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la historia. *Revista Tría*, 2, 53-73.
- Fernández Casildo, M. (2008). La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo. En X. Pereiro; S. Prado; H. Takenaka (Coord.) *Patrimonios culturales:*

- educación e interpretación: cruzando límites y produciendo alternativas (pp. 109-214). Ankulegi Antropologia Elkartea.
- García, E. y García F. (1989). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Diada.
- García-Baquero, G. (1987). Archivos municipales y parroquiales. Su interés en las Enseñanzas Medias. *Apuntes de Educación*, 27, 13-15.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- Grupo Valladolid (1994). La comprensión de la Historia por los adolescentes. Valladolid: Universidad de Valladolid, ICE.
- Inarejos Muñoz, J.A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 157-166.
- López del Amo, M^a I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20, 81-90.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias “Germania-75” e “Historia 13-16”. En *La enseñanza de las ciencias sociales*, (pp. 201-210). Visor.
- Prieto, J.A.; Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 1-14.
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coord.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Tribó Travería, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia. Barcelona: Horsori.
- Valle Taimán, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20 (38), 81-106.