

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, longuée 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>	

POSIBILIDADES CONCRETAS DE DESARROLLO DE CONTENIDOS DE HISTORIA MODERNA MEDIANTE EL ABP

PEDRO ANTONIO AMORES BONILLA

(IES Victoria Kent de Elche; Universidad Miguel Hernández de Elche)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.44

INTRODUCCIÓN

El presente texto es la concreción en un caso concreto y práctico de los planteamientos teóricos expuestos en una comunicación anterior. Dicha comunicación se titula *Una forma del uso del ABP y del flipped classroom en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca* y expone los fundamentos teóricos de este proyecto.

Ello implica exponer, aunque de forma somera, una experiencia y una forma de entender la docencia de la Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Esta forma, pues, es el ABP y el aprendizaje cooperativo, que consideramos que en determinadas circunstancias coadyuvan a la aprehensión no sólo de las competencias clave, sino de los contenidos, conceptos, procedimientos y armazón conceptual de la disciplina (Francisco Moreno, 2016).

Como docentes comprometidos con la enseñanza de la Historia Moderna, este objetivo, en principio, comporta un reto porque se imparte en segundo de la ESO, un momento de desarrollo ontológico de especial dificultad para la aprehensión de las herramientas intelectuales necesarias para desarrollar las operaciones formales. Así, la Historia Moderna se convierte en un instrumento esencial no sólo para construir una ciudadanía responsable, sino para avanzar en los procesos de maduración intelectual.

Un segundo problema que ya ha sido apuntado en el trabajo anterior es la cuestión de la significatividad psicológica del aprendizaje de la Historia Moderna. Dado que el aprendizaje cooperativo es una forma de desarrollo de

los contenidos que permite los procesos de socialización del aprendizaje, se propone un proceso de aprendizaje en el que el alumno es protagonista y en el que el objeto del mismo son las estructuras en las que se mueven los seres humanos del común, que son aquellos con los que el alumno puede empatizar mejor. No obstante, es pertinente evitar el sometimiento de las personas a las estructuras, como en ocasiones ha realizado el estructuralismo (Casali Fuentes, 2007). Así se utilizan estas estructuras para entender mejor la vida de determinados personajes, aunque sean personajes novelados.

En cuanto a la cronología, esta es un instrumento esencial en la enseñanza de la Historia, pero no es el objeto de la disciplina. El objeto de nuestro trabajo es la comprensión de las características esenciales de las sociedades modernas y de su dinámica interna (Llanes Arenas; 2012: 165-174). Sin embargo, este enfoque no implica una cronología factual separada de la relación con las estructuras, sino que esa temporalidad necesita ubicar los hechos en relación al ritmo temporal (Carbonell, Bertranpetit, Caró-Dorca, Fericgla, y Terricabras, 2003: 19). Como consecuencia, proponemos que en el trabajo de síntesis en el que los alumnos deberán exponer el resultado de su proyecto se utilicen y se aborden diferentes ritmos temporales en función de la estructura (Bellver Amará, 2001: 17-28) o plano de análisis a considerar (Aróstegui, 2001: 298). Ello implica el recurso a las *operaciones formales* de adquisición de conocimiento (Piaget, 1978: 15) o a operaciones cognitivas de orden superior. De esta forma se puede diseñar un esquema de desarrollo de un texto colectivo presidido por el análisis que es el instrumento que contribuye a formar el pensamiento histórico en los alumnos (Gómez Carrasco, 2014: 3). Dicho proceso psicológico es el que, dentro de la *zona de desarrollo próximo*, facilita el paso de las *operaciones concretas* a las *operaciones formales* (Chaves Salas, 2001).

Todo esto se puede conseguir mediante un proyecto en el que los elementos nucleares sean una primera fase de aprehensión de los elementos esenciales del período a través de un *flipped classroom*. En una segunda fase, o de ampliación de lo aprendido, ello se practica mediante la lectura colectiva de obras seleccionadas de la literatura del Siglo de Oro. Esta literatura del Siglo de Oro se trabaja a través de versiones adaptadas para estudiantes como las publicadas por varias editoriales (Clásicos adaptados, adaptación obra de Eduardo Alonso González, Antonio Rey Hazas y Gabriel Casa Dorrego, o la adaptación de Bienvenido Morros Mestres para Vicens Vives para el Lazarillo de Tormes). En este caso se trata de la *lectura colectiva* en la que cada grupo dispone de un ejemplar para fomentar la atención de todos los miembros del mismo.

METODOLOGÍA

La base de este proyecto considera que el fundamento pedagógico es conseguir la *significatividad lógica y psicológica* en el aprendizaje. Para ello este proceso de aprendizaje debe estar basado en el constructivismo (Rodríguez Ebrad, 2008), en el autoaprendizaje y en la socialización de los procesos de adquisición de competencias clave y de contenidos específicos de Historia Moderna, que es el elemento que nos ocupa. Partimos de la premisa de que esta materia se puede aprehender de forma más sólida desde la socialización del aprendizaje y desde el fomento de la empatía histórica (Sáiz Serrano, 2013b: 5).

Para todo ello, es esencial construir previamente los cimientos conceptuales y estructurales necesarios para abordar esta tarea. Así pues, las diferentes etapas en las que se puede dividir la Edad Media se han trabajado en una fase previa con los alumnos. Así, se han descrito estos períodos y se han narrado los hechos acaecidos en ellos, pero también se han establecido las diferentes relaciones entre las estructuras económica, social, política y las mentalidades y las manifestaciones artísticas. De esta forma los alumnos han adquirido un sistema de abordaje de los procesos históricos para poder entrar en el estudio de la Edad Moderna mediante el *flipped classroom* y el ABP de una forma estructurada. No es posible desarrollar un proyecto sin disponer de una estructura mental apta para exponer contenidos o para analizarlos. Por ello, la primera evaluación ha tenido como objetivo la adquisición y mecanización de esta forma de abordaje de los diferentes períodos para dotarles de significatividad. En la evaluación de los resultados se ha utilizado el sistema de rúbricas de autoevaluación del grupo y de cada miembro del mismo, y, de rúbricas de observación del docente. Utilizamos por ello sistemas cuantitativos pero también cualitativos (Sáiz Serrano, Gómez Carrasco y López Facal, 2018: 143) para utilizar un método cualitativo que determine el grado de consecución de los indicadores de logro. Aunque la nota final deba ser numérica, como indica la legislación vigente, el proceso puede ser cualitativo. De hecho, tal y como prescribe la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana en el decreto 104/2018, de 27 de julio, DOGV Núm. 8356/07.08.2018, en su artículo 15, la evaluación debe tender a evaluar los progresos de los alumnos y debe centrarse en los puntos fuertes de los mismos, considerando, por último, el contexto que interviene e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los grupos de alumnos y alumnas que han servido de banco de pruebas para desarrollar el presente trabajo, se ha tratado de varios grupos de 2º de la ESO, cada uno de unos 20 alumnos que proceden de entornos complejos. Cuando se ha trabajado en grupos más amplios en resultado ha sido más com-

plicado porque la fase I, la de adquisición de conocimientos previos que son el fundamento del trabajo, se ha desarrollado de forma más dificultosa. Estos grupos se han dividido en subgrupos de 4-5 alumnos para el desarrollo del proyecto que han sido diseñados por el docente para facilitar la integración y romper dinámicas sociales grupales que obstaculicen la consecución de los objetivos propuestos.

PROYECTO MULTIDISCIPLINAR SOBRE NOVELA PICARESCA

Para todo lo antedicho utilizamos un proyecto basado en la comparación entre la información proporcionada por diversas fuentes para producir un texto, ora argumentativo, ora narrativo. Por tanto, este proyecto tiene como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística como competencia fundamental, y, de forma subsidiaria, la competencia de aprender a aprender, la competencia digital, y la competencia social y ciudadana. La idea que subyace estriba en que los alumnos de segundo de la ESO desarrollen un trabajo en el que extraigan datos, elementos estructurales, causas... es decir, informaciones de fuentes de diversos tipos. Se trata de fuentes textuales que pueden ser orales o escritas, por lo que el alumnado trabaja la subcompetencia de comprensión lectora y de comprensión oral. Esta información, de naturaleza literaria pero también histórica, combinada con conocimientos generales del período, puede contribuir a cubrir los objetivos antedichos. Para todo ello, hemos diseñado un proyecto multidisciplinar que se articula en base a cuatro fases diferenciadas, pero necesarias entre sí.

FASES DEL PROYECTO. DEL *FLIPPED CLAASSROOM* AL *ABP*

La primera de ellas consistió en una fase de *flipped classroom*, en la que los alumnos, de forma individual, utilizaron videos y material redactado por el docente además de textos históricos editados. El objetivo a cubrir se ha abordado actividades de contextualización, más o menos concretas, divididas en actividades A (concretas) y actividades B (más analíticas porque utilizaban la comparación y la síntesis). Con esta finalidad se utilizó esta fase de *flipped classroom*, que consistió básicamente en la recuperación de lo aprendido en el primer trimestre, además del desarrollo de contenidos generales del segundo. Es el caso de contenidos referidos a los siglos XVI y XVII tanto a nivel de estructuras económicas y sociales como en cuanto a la superestructura política y la mentalidad, la religiosidad. La idea era tratar de comprender el tránsito entre un período, la Edad Media, trabajada entre la 1ª y la 2ª evaluación, y la Edad Moderna y establecer las comparaciones estructurales entre un período y otro. Evidentemente, ello implica olvidar los acontecimientos políticos desarrollados por los monarcas y postergarlos en pos

de abordar la vida cotidiana de las clases populares y la desigualdad social como elementos caracterizadores de ese período (Barrio Gozaló; 2001, 12-15).

En una segunda fase, o fase de ABP, se desarrolla ya el trabajo colectivo en forma de proyecto multidisciplinar. Con este objetivo es esencial que el docente divida el grupo-clase en varios subgrupos de no más de cuatro alumnos. Para realizar esta división debe tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos así como el diferente estadio evolutivo de las operaciones intelectuales que utilizan. De esta forma tuvo lugar en el proyecto que desarrollamos. Tras la fase de la *clase invertida* (Sobrino, 2018), que tan buenos resultados ha tenido en otros casos, tuvo lugar la citada fase de ABP que es la primera parte del trabajo real que aquí se expone y que permite multitud de posibilidades (Liarte, 2018).

Esta fase II comporta la extracción en grupo de información de la/las lecturas sugeridas que fueron elegidas por los alumnos entre un conjunto propuesto por los docentes. Aquí desarrollamos el ABP porque el alumno extrae información de diversas fuentes, la selecciona y jerarquiza. Esta forma de trabajo colectivo puede tener lugar siempre en grupo ya que la lectura colectiva se basa en el empleo de un ejemplar por grupo. Posteriormente, cada equipo debe exponer lo más relevante en dinámicas como el *folio giratorio* en la que se anota el contenido extraído de forma jerarquizada. Con estos datos el grupo decide el esquema en el que se basará el producto final (Pardo Máiquez, 2018: 363) que será un texto que variará según el nivel de abstracción de los alumnos. Cuando alguno de los miembros del grupo sea capaz de establecer relaciones entre los diferentes planos de estudio de los períodos se puede intentar orientar al grupo para que produzca un texto argumentativo. Si no es el caso, el objetivo será tratar de producir un texto con base narrativa aunque se tienda a la argumentación basada en la comparación.

Este texto argumentativo respondía a la fase III, que es la fase de expresión de lo aprendido. Este texto colectivo debe valorarse utilizando una rúbrica en la que se compruebe el grado de datos utilizados y el grado y calidad de conexiones multitemporales y multicausales entre ellos. En la valoración, se deberá considerar la estructura del texto, su coherencia, su adecuación a la situación (exposición en un blog de aula, un texto en la revista del centro o una exposición oral) y la riqueza de los conectores empleados. El producto de esta argumentación será un trabajo que se puede denominar *informe historiográfico*, informe, o de cualquier otra forma. Es este el núcleo del proyecto ya que a través de la producción textual se puede incidir en las operaciones formales y no sólo en la exposición por parte del docente.

Finalmente, existe una cuarta fase en la que los alumnos publican el producto de su trabajo. En este caso es necesario el diseño de algún tipo de marco mediante

el cual el alumnado pueda exponer el producto de la intensa labor intelectual desarrollada en el aula. Este marco depende del contexto educativo del grupo de alumnos. Así, habrá centros en los que se pueda compartir entre el grupo mediante el Google Classroom a través de una exposición oral que podría grabarse y posteriormente publicarse en algún canal de Youtube. En otros casos, esta publicación puede llevarse a cabo en una revista del centro como es el proyecto que aquí se presenta.

Para todo ello, la labor del docente es fundamental en varias acciones. En primer lugar, el profesor/a debe seleccionar la información a utilizar en función de la importancia que le atribuya a la narración o a la comprensión de procesos para poder *pensar históricamente*. Incluso podría producir él mismo los textos orales y/o escritos (*flipped classroom*, por ejemplo). En segundo lugar, en una fase posterior del proyecto, la idea consiste en que los alumnos utilicen esa información y la jerarquicen en base a la idea de partida que pretenden defender mediante una argumentación. Aquí entrarían en las operaciones formales para aprehender los conceptos subyacentes en las fuentes de información. Así pues, se trata de extraer información sobre los motivos por los que aparece el *pícaro* o cualquier otro personaje marginal. Ello se puede obtener de la lectura de las obras y más aún si esa lectura tiene lugar de forma colectiva.

En las actividades propuestas el objetivo esencial es el desarrollo de la competencia lingüística a través de la argumentación mientras se aprehenden los contenidos específicos de la asignatura. Para ello es preciso incluir actividades que utilicen el conocimiento de acontecimientos, pero ubicados en un tiempo corto para establecer los vínculos con procesos históricos en los que se contempla la forma en la que las estructuras han variado, o no, y hasta qué punto. Con este objetivo planificaremos actividades que incidan en la comprensión de los ritmos de cambio y de permanencia de estructuras a medio plazo.

En este ABP combinado con un *flipped classroom multidisciplinar* la idea de partida era utilizar obras adaptadas publicadas por diversas editoriales (Vicens Vives, etc.). En concreto, se debatió entre utilizar el Quijote, la Celestina, etc. No obstante, en última instancia, mientras que en uno de los grupos se tuvo muy claro que las opciones deberían ser *Rinconete y Cortadillo* y el *Lazarillo de Tormes*, en el otro estuvo a punto de resultar elegida *La gitanilla*.

Aquí es esencial la capacidad de extracción de información, lo que permite entender los procesos históricos porque ambas obras ofrecen un panorama lingüístico, ético e histórico que nos proveen de instrumentos pedagógicos para desarrollar el trabajo docente desde las competencias básicas y en relación con

la argumentación (Giménez Aleixandre, 2010) y la temporalidad. La literatura puede ofrecer ejemplos de primer orden para entender la estructura social (Chartier, 2002: 1). Además, una de las tareas de la investigación consiste en ahondar en el vocabulario que se utilizaba en los siglos XVI y XVII ya que el lenguaje sitúa a las personas en relación con las estructuras sociales que las rodean (Duby; 1978: 240).

El género de la novela picaresca nos interesa también desde un punto de vista literario ya que proporciona ejemplos de la literatura del Siglo de Oro español. Además, desde un punto de vista histórico importa porque este género literario proporciona información sobre el mundo marginal que era, en realidad, el más cotidiano (Luján; 1995, 177-193). La pobreza es el elemento esencial del período que nos ocupa (Rivero Rodríguez, 2005) y, además, condiciona la mentalidad de grupo de la sociedad (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerra, 2005).

Por otra parte, estas obras son ejemplo de la cultura popular que suponemos que fue diferente a la cultura de las elites. Formas de expresión, sistemas de valores, etc. de las clases populares y de los marginados sociales aparecen por doquier en estas obras. Considerando que la mayoría de la población pertenecía a estos segmentos sociales depauperados es necesario utilizar ejemplos representativos de dichas clases para comprender de forma más cabal la vida de la Edad Moderna (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerra; 2005: 254-260). Además, la persistencia de los pícaros y de la pobreza es un elemento esencial en este período. De hecho, aunque en la primera mitad del siglo XVI se cuestiona la legitimidad de los mendigos a pedir limosna, con autores como fray Juan de Robles, quien denuncia el hecho, las *Leyes de pobres* previas son abolidas en 1565 (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerra; 2005: 267-269). Ello facilita la asunción de la responsabilidad de mantener a los pobres por parte de la Monarquía, quien de esta forma ejerce su poder *taumatúrgico*. Así pues, tanto por la esencialidad y la omnipresencia como por la relación con el proceso de formación de la Monarquía y del poder político, el estudio de la pobreza y de sus diferentes tipos es un elemento crucial del período. Por ello seleccionamos este tipo de obras que, además, aportan el ingrediente del humor porque exponen una visión caricaturizada de la realidad como es el caso del *Monipodio* de *Rinconete y Cortadillo*, un ejemplo de *maestro gremial* (Chartier, 2002: 1). Esta literatura se convierte en un instrumento muy interesante para entender los márgenes sociales de la Edad Moderna (Chartier, 2002: 1), llena de pobres y de truhanes, muy abundantes en las calles de las grandes ciudades como Sevilla o Madrid (Rivero Rodríguez, 2005: 316). Esta realidad aparece muy nítidamente dibujada en la literatura de la época. Sin embargo, dado

que el lenguaje empleado es un obstáculo, proponemos dos soluciones. Por un lado, una lectura colectiva en el aula para que el docente pueda resolver las dudas que se susciten; por otro utilizamos, como hemos indicado al inicio del presente trabajo, obras adaptadas al contexto de la ESO.

Un tercer motivo es el hecho de que esta época se suele estudiar describiendo las estructuras de poder y los monarcas. Sin embargo, el pueblo llano es el elemento social y político más representativo del período y, en concreto, los marginados (Bennassar, 2001: 221). Además, aunque en este período hubo un importante crecimiento económico, amplios sectores sociales quedaron fuera del mismo (Parker, 2017). Como consecuencia, abordar este período desde este punto de vista ofrece un tema de debate y de argumentación que posteriormente se puede aprehender con algún proyecto como el que desde aquí proponemos. Se desarrollan así el pensamiento crítico y las operaciones formales y, en última instancia, se trabajan las competencias clave cuando se diseña un texto argumentativo en el que exponer el resultado de los debates.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido positivos en líneas generales aunque se deben introducir matices. Para la forma de valoración se ha utilizado una rúbrica aunque no se ha usado el tradicional sistema *CoRubrics* (Alemany, 2018: 39). Con este instrumento cualitativo los alumnos han manifestado que el grupo-clase se ha cohesionado mejor porque han podido desarrollar un proyecto con compañeras y compañeros que no conocían o con quienes tenían menos trato. Asimismo, han manifestado que la lectura de estas obras les ha interesado y les ha parecido similar a situaciones que conocen.

En cuanto a los datos, la observación del proceso ha llevado a constatar que más del 50% del alumnado abordó el contenido positivamente, si bien es cierto que, respecto de la profundidad y la jerarquización de las causas de las diferencias sociales que aparecen en las obras propuestas, estas no se lograron en su totalidad. En concreto, la variable de la temporalidad fue utilizada en sus variantes de *tiempo largo* (Bellver Amare, 2001) de forma muy limitada. De la totalidad de los alumnos, aproximadamente sólo un 15% fue capaz de desarrollar esta capacidad y siempre con la ayuda del docente, que estaba permanentemente sugiriendo posibilidades de interpretación de datos y posibles relaciones con conceptos que se habían aprendido en la Fase I.

En su variante de tiempo medio, la temporalidad fue utilizada con más profusión. Alrededor del 75% de los alumnos fue capaz de comprender los conceptos

de cambio y de permanencia en términos de tiempos más cortos. Incluso hubo varios de ellos, posteriormente propuestos para la entrada en PFPB y PMAR de 3º de la ESO, que entendieron la similitud entre la situación social y económica de algunos de los tipos marginales y las causas que habían provocado rebeliones urbanas y campesinas en los siglos XIV y XV. Estos discentes estaban utilizando las operaciones formales para comprender de forma lógica los mecanismos de cambio y de permanencia. Incluso alguno de ellos llegó a cuestionar, por su cuenta y sin sugerencias del docente, la tradicional división entre Edad Media y Edad Moderna, aunque se explicó, para obligar a la reflexión, la relación entre la caída de Constantinopla y la llegada de los europeos a América con las necesidades de desarrollo comercial y su vinculación con el desarrollo urbano, por aportar sólo unos escasos ejemplos.

Respecto de los alumnos que sólo fijaban su atención en hechos anecdóticos, detectamos un 90% del alumnado total. Se trata de un alumnado que, por unos u otros motivos, prefirió centrarse en un relato lineal. Estos discentes huyeron de la lectura de dos obras y prefirieron establecer, en la medida de lo posible, la relación entre la información extraída por una de ellas (en unos casos fue *Lazarillo*, y, en otros, *Rinconete y Cortadillo*) con los conocimientos que tenían gracias a la Fase I, la fase de *flipped classroom*.

En relación con lo anterior, la cuestión de la empatía histórica también se ha trabajado a través de la lectura de los casos de *Rinconete*, de *Cortadillo* y de *Lázaro*. Como consecuencia, la empatía histórica se ha fomentado pero el grado de asunción madura de la misma ha sido limitado. Esta limitación se vincula con el grado de desarrollo del pensamiento abstracto, ya que mientras la inmensa mayoría de los alumnos juzgaron los personajes y circunstancias que los rodeaban desde el prisma actual, sólo aquellos alumnos que eran capaces de aplicar operaciones formales en un cierto grado demostraron una empatía histórica de nivel 2 o 3 (Sáiz Serrano; 2013b: 5).

Para acabar, las argumentaciones tenían que plasmarse en forma de textos cuyo esquema previo se realizaba de forma colectiva. En este caso, esta tarea ha sido muy compleja, ya que los alumnos no estaban acostumbrados a planificar los textos escritos que producían mediante un esquema previo necesario para jerarquizar las ideas que pretenden emplear en un texto, así como esbozar las relaciones entre ellas (comparación- contradicción-apoyo...). Había alumnos que presentaban ciertas reticencias pero se fueron beneficiando de la presencia de otros que les ayudaban a jerarquizar y deducir. Sin embargo fue necesario que el docente propusiese un esquema de planificación del texto así como el uso de determinados conectores.

En cuanto a la fase IV, el texto que cada grupo generó fue compartido en el Classroom del grupo-clase y, posteriormente, sometido al debate y crítica colectiva por parte de todo el alumnado. Sin embargo, se constató que no todos los discentes aportaron el mismo grado de trabajo de compromiso. Ello se valoró con el uso de una rúbrica en la que se midieron estos aspectos desde una perspectiva cualitativa. Cuando el grupo generó un texto de un cierto rigor en cuanto a la cantidad de datos aportados y a la jerarquización de los mismos en base a la idea que pretendían desarrollar, este fue publicado en formato papel en la revista del centro.

Aparte de todo ello, un aspecto fundamental en la enseñanza de la Historia, que es la temporalidad histórica entendida como la comprensión de los diferentes ritmos de cambio y las diferentes duraciones de las permanencias, que sería el colofón disciplinario de todo el proyecto, no siempre se ha logrado. Elementos esenciales de la disciplina como la sucesión sí que se han comprendido correctamente porque se trata de elementos relativamente concretos. No obstante, cuestiones como la simultaneidad, que son el paso previo para el análisis de procesos, han sido más complejos. En concreto, desarrollar la capacidad de análisis en cuanto a la discusión sobre las diferencias y paralelismos en los elementos sociales, urbanísticos y económicos respecto de la Baja Edad Media ha sido una cuestión muy complicada que no ha sido posible de desarrollar en todos los discentes.

CONCLUSIONES

La experiencia, aunque no exenta de problemas, ha sido claramente positiva. De hecho, mediante este proyecto multidisciplinar es factible trabajar las competencias clave y la argumentación, muy ligada a las anteriores, así como todo lo que emana del trabajo cooperativo. Ahora bien, era necesario ahondar en la *zona de desarrollo próximo* para conseguir pasar de las operaciones concretas, muy comunes en estos niveles educativos, a las operaciones formales, si bien es cierto que con matices.

Respecto de las competencias clave, estas se pueden desarrollar a través del estudio de los contenidos de la Historia de segundo de la ESO (Sáiz, 2012: 67-77) pero el objetivo que hemos intentado cubrir ha sido el tránsito entre el desarrollo de las operaciones concretas y las operaciones formales. Para ello es esencial diseñar actividades que, simultáneamente, ahonden en la cuestión de los diferentes ritmos temporales y en el pensamiento crítico. Posteriormente, los resultados se deben expresar en un escrito producido libremente por los alumnos y las alumnas.

Este tránsito entre unas operaciones intelectuales y otras se ha trabajado partiendo de la idea de que la temporalidad incide en la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky. Ello se ha conseguido con relativa satisfacción. El alumnado más capaz podía adentrarse en la argumentación histórica utilizando diferentes ritmos temporales en su escrito final, mientras que los discentes que eran menos capaces de abstraerse tendían a la narración.

Hemos visto que la idea que subyace es que los alumnos extraigan una lectura propia, aunque sea grupal, de obras de la literatura clásica española. Evidentemente, este proyecto ha sido muy complejo desde el primer momento. No obstante, aunque los objetivos eran ambiciosos y no se han cumplido todos, pensamos que, en mayor o menor medida, se han puesto los cimientos para repetir proyectos similares con otras obras como *La gitanilla*.

En cuanto a la información utilizada, para contextualizar el contenido del proyecto en su fase I se pueden emplear desde vídeos de Youtube previamente seleccionados por el docente y embebidos en un blog de aula, hasta links a estos videos compartidos mediante el *Google Classroom*. La cuestión es combinar el contenido proporcionado por el docente, que puede ser mediante textos o mediante explicaciones orales, con recursos digitales como los ya comentados. Incluso se puede caminar hacia el concepto de clase invertida (Lucero, 2018). La idea que subyace es el trabajo basado en la gestación final de un texto, individual o colectivo, que combine los elementos anteriormente reflejados.

Para desarrollar el trabajo colectivo hemos recurrido al ABP ya consideramos que es una forma idónea de conseguir el aprendizaje en grupo (Liarde, 2018: 35). No obstante, en ocasiones, y a causa de las circunstancias específicas de parte del alumnado, los prototipos descritos en *Rinconete y Cortadillo* generaron cierta fascinación. Con ello se cumpliría el objetivo de Cervantes cuando se decide a escribir este texto y que es conseguir que cada lector extraiga una lectura personal e intransferible de lo que lee. Este proyecto sería, de esta forma, la aplicación de la *literatura viva* de tipo renacentista.

Por otra parte, se ha conseguido acercar el período a los intereses específicos de los discentes así como se ha logrado ofrecer una posible interpretación de la desigualdad social no sólo en el siglo XVI y XVII sino en el momento actual a través del empleo de *modelos* interpretativos. Así se ha logrado desarrollar la competencia social y ciudadana conjuntamente con la competencia lingüística y las operaciones formales, puesto que los alumnos han sido capaces de abstraerse de lo inmediato, que son los gremios, la estructura social del XVI y

principios del XVII para pasar a entender el momento actual. De esta manera se ha cubierto la significatividad psicológica.

Por todo esto pensamos que determinados objetivos se han ido cumpliendo, pero otros, no. Ha sido muy difícil conseguir que el discurso histórico empleado en los textos finales sea un discurso analítico. La tendencia general ha sido recurrir a la narración lineal, aunque sabemos que con un discurso elaborado y producido por los alumnos es factible aprehender conceptos (Fernández-Rufete Navarro y Fernández-Rufete Navarro, 2018: 159). No obstante, al menos con este enfoque nos adentramos en la Historia social, un enfoque intelectual y epistemológico que creemos que es más enriquecedor no sólo a nivel pedagógico, sino también epistemológico que el que se ha ido utilizando hasta ahora (Florescano, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, V. (2018). La clase al revés y las TIC. Cómo usar la tecnología y no morir en el intento. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica
- Barrio Gozalo, M. (2002). *La sociedad en la España Moderna*, Madrid, Actas, Cuadernos de Cultura y Civilización Hispánicas
- Bellver Amará, F. (2001). *El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO*, Madrid: Edelvives, Aula Reforma
- Bennassar, B. (2001). *La España del siglo de oro*. Barcelona: Crítica
- Blanco, A. (2009), El aprendizaje del tiempo histórico en la enseñanza secundaria obligatoria. *Íber*, (Número 60)
- Braudel, F. (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza editorial
- Carbonell, E; Bertranpetit, J; Caró-Dorca, R; Fericglá, J y Terricabras, J. (2003). *El temps i la Humanitat*. Barcelona: Edicions 62
- Cardoso, C. F. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica
- Carpente, L. y López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 74)
- Casali Fuentes, A. (2007). Una adaptación del estructuralismo a la Historia. La larga duración histórica; clave metodológica de las diferentes temporalidades. *Analecta. Revista de Humanidades*, (número 1)

- Cervantes Saavedra, M. de. (2015). Rinconete y Cortadillo. En *Novelas ejemplares*. Tomo I. Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas
- Chartier, R. (2002). La construcción estética de la realidad. Vagabundos y pícaros en la Edad Moderna. *Tiempos Modernos*, (Número 7)
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*. Universidad de Costa Rica, (Número 002), pp. 59-65
- Domínguez Ortiz, A. y Alvar Ezquerro, A. (2005). *La sociedad española en la Edad Moderna*. Madrid: Istmo
- Duby, G. (1978). *Hombres y estructuras de la Edad Media*. Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Fernández-Rufete Navarro, A. y Fernández-Rufete Navarro, M. (2018). Narrar la Historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la Historia. Monteagudo-Fernández, J; Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.). (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum
- Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la Historia. *Nexos*. (Mayo 1999)
- Francisco Moreno, J. (2016). Caminando hacia el ABP. Una adaptación de la metodología ABP en secundaria. *Aula de Secundaria*, (Número 16)
- Gómez Carrasco, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (Número 29-1)
- Liarte, R. (2018). Iniciar en el flipped classroom poco a poco. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)
- Lucero, J.A. (2018). Flipped Classroom y Youtube en ESO. Cómo le di la vuelta a las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)
- Luján, N. (1995). *La vida cotidiana en el Siglo de Oro español*. Barcelona: Planeta de Agostini editorial
- Llanes Arenas, L (coord.) (2012). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México: Palabra de Clío
- Moradiellos, E. La Historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista, en PRATS, J. (coord.). (2011). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Paidós

- Pardo Máiquez, Juan (2018). Los Austrias Mayores a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Monteagudo-Fernández, J; Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.). (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum
- Parker, G. (2017). *Europa en crisis, 1598-1648*. Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rivero Rodríguez, M. (2005). *La España de Don Quijote. Un viaje al Siglo de Oro*. Madrid: Alianza
- Rodríguez Ebrad, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, México, año 5, (Número10), enero-junio
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (Número 25)
- Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los libros de texto de historia en secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Número 74)
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío* 39
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Número 70)
- Sáiz Serrano, J; Gómez Carrasco, C y López Facal, R. (2018). Narrar y ¿argumentar? Las historias de España: análisis narrativo y fuentes de conocimiento en los futuros docentes de educación primaria. Monteagudo-Fernández, J; Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.). (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum
- Sieber, H. (ed.). (2015). Preliminar, en Cervantes Saavedra, M. de. (2015). *Novelas ejemplares*. Tomo I. Madrid: Cátedra
- Sobрино López, D. (2018). Flipped Classroom en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (Número 90)