

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>	

UNA FORMA DEL USO DEL ABP Y DEL FLIPPED CLASSROOM EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA A TRAVÉS DE LA NOVELA PICARESCA

PEDRO ANTONIO AMORES BONILLA

(IES Victoria Kent, Elche. - Universidad Miguel Hernández de Elche)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.43

INTRODUCCIÓN

En el momento actual se hace necesario un reenfoque metodológico, pedagógico e historiográfico del desarrollo de los contenidos de la disciplina de Historia Moderna en Educación Secundaria. Habida cuenta de la necesidad de un cambio en la metodología docente que camina hacia la utilización de las competencias clave como objeto de la docencia, pensamos que se puede impartir clase de esta área de conocimiento sin renunciar a los contenidos pero, de forma paralela, sin olvidar las nuevas metodologías, más activas, de enseñanza de esta materia.

Por otra parte, la legislación vigente indica que los contenidos de Historia Moderna se deben impartir en segundo curso de la ESO. Este nivel es un momento muy delicado ya que el alumnado se encuentra en el tránsito entre el uso de las operaciones concretas para construir su aprendizaje y el uso de las operaciones formales. Unas y otras son complementarias si diseñamos un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que se incluya el trabajo cooperativo.

Por último, habida cuenta de que es necesario desarrollar la significatividad lógica, así como la psicológica, para poder impartir clase de Historia Moderna debemos basar nuestro trabajo en una consideración de *lo histórico* como el proceso de cambio y de permanencia de estructuras y de coyunturas. Ello requiere el uso de conceptos y generalizaciones ya que con ellos se pueden establecer valoraciones históricas (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerro, 2005). Estas valoraciones históricas son las que permiten el desarrollo de las operaciones formales y, como consecuencia, el desarrollo intelectual del alumnado de secundaria mediante

la Historia Moderna. Así pues, el presente planteamiento de ABP en realidad defiende el recurso a la *Historia social* entendida no sólo como el estudio de la estructura social, sino como el recurso a un entramado conceptual y terminológico que, además, incide en la *competencia lingüística*. Se trata, por tanto, de un enfoque basado en el establecimiento y uso de conceptos y términos que huyen de la consideración de los hechos históricos como irrepetibles. Por ello, los hechos se insertan en un contexto que se puede aprehender desde la conceptualización y, como consecuencia, desde el análisis y la comparación. Así pues, este trabajo es un enfoque de Historia social (Juliá; 2010, 7).

A todo lo expuesto se debe añadir que la Historia Moderna muchas veces es una materia de escasa significatividad para gran parte del alumnado de secundaria. La idea que subyace aquí es el intento de armonización de los contenidos propios de la materia con las competencias clave a través de la socialización del aprendizaje. Se trata, pues, de incidir en la significatividad lógica de la disciplina así como en la psicológica. Aplicando la socialización del aprendizaje es posible desarrollar la *empatía* histórica para conseguir varios objetivos. Por un lado, el tránsito entre las operaciones concretas a las operaciones formales, como posteriormente veremos. Por otro, conseguir el acercamiento del alumnado a una disciplina que en principio les es ajena. Por último, es pertinente lograr que los alumnos utilicen los modelos de análisis de los procesos de la Edad Moderna para el entendimiento y la comprensión del momento que les rodea.

Para todo ello debemos plantear unos contenidos seleccionados de nuestra materia que no impliquen una pérdida de *historicidad*. Aquí debemos precisar conceptualmente la historicidad como la cualidad de un conocimiento en el que la cronología es un apoyo, y no un objeto, y en el que la anécdota no debe hacer que las hojas impidan ver las ramas.

A todo esto debemos añadir que el objetivo final de este planteamiento es la elaboración de una síntesis narrativo-explicativa en la cual, de forma colectiva, los alumnos puedan plasmar no sólo los contenidos específicos que son el objeto de este enfoque, sino las competencias clave (Sáiz y Gómez, 2016: 178). La representación social del pasado, así como el establecimiento de las oportunas referencias causales y la comprensión de ritmos temporales para plantear conexiones con períodos anteriores basadas en criterios de *cambio-permanencia* deben ser los ejes de nuestra forma de abordar el estudio de las estructuras sociales y mentales de la Edad Moderna.

Teniendo todo ello como referencia aquí se propone un sistema en el que el ABP combinado con las TICs y el *flipped classroom* preservan la historicidad de

la materia para así ahondar en la significatividad del aprendizaje. Con ello se trata de conectar con la curiosidad del alumnado y aportar elementos que coadyuven al desarrollo de las competencias clave que prescribe la legislación e incidan en el tránsito de las operaciones concretas a las operaciones formales. Los resultados obtenidos mediante instrumentos de evaluación como la observación directa, las rúbricas de autoevaluación colectiva y las pruebas objetivas corroboran esta propuesta.

PROPUESTA TEÓRICA

El planteamiento teórico de este enfoque se basa en varias consideraciones. En primer lugar, se parte de la premisa de que mediante el estudio de la Historia se consigue desarrollar la madurez intelectual del alumnado de secundaria porque facilita el tránsito desde las operaciones concretas a las operaciones formales. No obstante, para que este tránsito sea efectivo la tarea docente debe incidir en la competencia lingüística. En concreto, se ha de desarrollar la subcompetencia de expresión, escrita u oral, a través de la exposición y plasmación de determinadas posiciones e ideas en un texto argumentativo. De esta forma, a través del desarrollo de metodologías como el ABP se pueden abordar las competencias clave sin renunciar a la impartición de contenidos conceptuales. Esta comunicación tiene como objetivo defender la idoneidad del desarrollo de proyectos y, en concreto, proyectos mediante el *flipped classroom*.

En segundo lugar se propone aquí un sistema de enseñanza que en realidad no es nuevo, ya que pretende conseguir la *significatividad* del aprendizaje a través de la utilización de estructuras lógicas mediante las cuales el alumnado mecanice procesos autónomos de construcción de los contenidos sobre una base conceptual que previamente se ha construido. Estos contenidos, reconstruidos, se deben publicitar mediante la redacción de un informe-tesis (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011: 153). De esta forma se consolida la significatividad lógica. Sin embargo, por lo que respecta a la significatividad psicológica, es posible entroncar con intereses de los alumnos que previamente se ha iniciado mediante la creación de un interés por el conocimiento histórico de la Edad Moderna utilizando fuentes literarias. Por último, la legislación defiende que uno de los indicadores de logro de este nivel educativo es el desarrollo de una conciencia crítica del momento que rodea a los ciudadanos en construcción, que son los alumnos, así como las causas y consecuencias de los procesos que inciden en su vida. Para ello es preciso aplicar la empatía histórica. Con este

objetivo, se selecciona el estudio de tipos sociales cercanos conceptualmente al alumnado al que pretendemos educar.

En cuanto al desarrollo del proyecto, este pivota a lo largo de varias fases y es apto para ser utilizado en otros proyectos similares. De una primera fase de construcción colectiva del aprendizaje se pasa a una elaboración de una síntesis en la que se manifiesta lo que se ha aprendido en la primera fase de forma estructurada y ordenada. Posteriormente tiene lugar una segunda fase en la que se amplían y se ejemplifican los contenidos asimilados en la primera mediante la lectura colectiva de una o varias obras de la literatura del Siglo de Oro, obras que operan como manifestación supraestructural de las estructuras de análisis de la Edad Moderna. De hecho, se trata de novelas que son elegidas por el alumnado. No obstante esta elección tiene lugar dentro de una batería de posibilidades que previamente ha decidido el docente. Aquí se manifiesta la significatividad psicológica. Por último, y aquí viene el afianzamiento de las competencias clave en cuanto a la subcompetencia de expresión escrita y oral, tiene lugar la producción de una exposición final.

Para esta exposición final, prescrita en la legislación vigente, el nivel de competencia curricular del alumnado un elemento esencial. Para su concreción y delimitación es necesario el recurso al Departamento de Orientación que es el colectivo que puede observar el grado de competencia curricular conjuntamente con el docente de la disciplina.

En función de este nivel de competencia curricular se deciden dos posibilidades de exposición de resultados de la recogida de datos y conocimientos. Por un lado, una exposición narrativa, de tradición *historicista* y vinculada al pensamiento concreto. Por otro lado, una exposición lógico-argumentativa que se conecta al pensamiento abstracto. Pensamos que tanto una como otra son válidas ya que una exposición anecdótica de la materia, o narrativo-descriptiva, facilita el acercamiento del alumnado de la secundaria obligatoria tanto a la materia como a la comprensión de los procesos y de los conceptos que se enseñan (Casali Fuentes, 2007). Todo ello debe tener como referencia la cronología entendida como un instrumento al que recurrir, pero no como el objeto de nuestro trabajo. Así pues, la cronología sirve para enmarcar períodos que son los que estudiamos, y no tanto los hechos concretos. Los hechos concretos sólo se recuerdan por lo anecdótico o por la forma del abordaje, no por ello están dotados de *historicidad*. Por tanto, la *historicidad* es la cualidad de un proceso en tanto en cuanto sirve para valorar los procesos de cambio y de permanencia utilizando diferentes ritmos temporales, lo cual procede de las aportaciones de determinadas escuelas como la metodo-

logía defendida desde mediados del siglo pasado por los *Annales*. Así pues, el estudio del tiempo histórico es un elemento más a considerar como vehículo epistemológico y pedagógico (Blanco, 2009). Ello ocurre cuando se incide en los mecanismos de cambio y de permanencia de elementos estructurales a lo largo de tiempos medios (Braudel, 1974: 53). No obstante, no trataremos de condicionar las personas a las estructuras, como en ocasiones ha realizado el estructuralismo (Casali Fuentes, 2007). Por el contrario, este trabajo trata de adentrarse en una enseñanza de la disciplina utilizando los acontecimientos, pero en relación con el movimiento a largo plazo.

Sin embargo, esta idea de base no implica que eludamos el discurso narrativo. De hecho, con alumnos que no son capaces de desarrollar la abstracción y de diseñar modelos de análisis para una posterior argumentación, a nivel pedagógico es motivador recurrir al *historicismo*. Somos muy conscientes de que, en estos momentos, la *historia narrativa* de matriz *neorrankeana* tiene su vigencia (Charlois Allende, 2008:164). No obstante, la tendencia a una *historia estructural* de carácter *annales* es más potente que una narración aunque para aquellos que tienen dificultades en entender y en desarrollar un discurso analítico es más oportuno un enfoque descriptivo-narrativo.

Además de la *historia estructural*, esencial para desarrollar las operaciones formales, es necesario trabajar la competencia matemática y la cultura científica, así como la competencia lingüística. Todo ello debe tener lugar incidiendo en la zona de desarrollo próximo. Así es factible conseguir el tránsito entre el recurso a unas operaciones intelectuales concretas, a otras formales, que es lo que marca el proceso de maduración psicológico-intelectual y que ya hemos comentado.

Como consecuencia de todo lo expuesto, este trabajo debe tener lugar dentro del desarrollo de las competencias clave ya que sin dichas competencias es imposible un aprendizaje significativo real de la Historia. Ahora bien, para conseguir que el trabajo docente sea realmente significativo desde un punto de vista lógico y desde un punto de vista psicológico, se necesita un enfoque docente que huya del planteamiento factual descriptivo o narrativo, más propio de las operaciones concretas porque utiliza los *tiempos cortos* (Iggers, 1998). Es necesario que el trabajo del aula y el trabajo fuera de ella se adentren en un planteamiento analítico basado en el análisis multifactorial de los procesos históricos y geográficos recurriendo a los *tiempos medios* e incluso a los *tiempos largos*. Ello requiere la observación y la ponderación cuantitativa y cualitativa de los elementos estructurales y coyunturales que permanecen y que cambian para conseguir elaborar continuidades (Casanova, 2015).

En la materia de segundo curso de la ESO el currículo vigente prescribe el abordaje de contenidos de Historia Moderna. Ahora bien, debemos tener en cuenta que se trata de un período complejo para la enseñanza en estos niveles desde varios puntos de vista. Desde el punto de vista intelectual (Moradiellos, 2011: 33) la Edad Moderna es un período complejo por el discurso de diferentes ritmos históricos de las estructuras de análisis y por el uso un vocabulario específico y de unos conceptos históricos que requieren una gran abstracción. No obstante, este período permite y obliga a entender la relación entre las diferentes infraestructuras, estructuras y superestructuras (Casanova, 2015), así como la valoración de los diferentes ritmos y tiempos históricos (Bellver Amaré, 2001: 20). Desde el punto de vista psicológico este período es complejo porque los hechos y procesos de ese período están muy alejados de los intereses de los alumnos del siglo XXI. Así es necesario diseñar un planteamiento pedagógico que acerque al alumnado a la Edad Moderna desde un punto de vista lógico y psicológico.

Con el objetivo de lograr el acercamiento lógico al período se requiere la utilización de las operaciones formales ya que se trata de conseguir establecer una estructura de análisis en el alumnado que se pueda extrapolar al momento actual. No obstante, el alumnado de este nivel educativo no suele utilizar procesos cognitivos de grado superior, que son los requeridos finalmente en este proyecto, pero no por ello se debe renunciar a esta evolución cognitiva.

Para conseguir este objetivo es necesario que los discentes manejen con maestría la capacidad de entender la multifactorialidad, y el uso y el recurso a un vocabulario específico y el manejo de la cuestión multitemporal. Esta multifactorialidad y multitemporalidad deben introducirse con cuidado ya que los discentes de segundo de la ESO no recurren a menudo a las operaciones formales para construir el aprendizaje, sino que se prodigan en las operaciones concretas. Ello implica la necesidad de desarrollar la multicausalidad y la multitemporalidad (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011).

Todo ello se puede abordar en dos niveles. En el primero, ello se aplica desde la descripción y, en menor medida, el análisis de los procesos pero tendiendo a la unifactorialidad. Las actividades y tareas incluidas en este grupo, perteneciente a un nivel I, requieren el uso de operaciones concretas y responden a un nivel de comprensión lectora elemental y un nivel de expresión escrita basado en la linealidad y en la narración. Es el caso de actividades del tipo *¿Dónde se encuentran Rinconete y Cortadillo?; Anota las palabras y expresiones que emplean... Obien Realiza un resumen en el que expongas...*

En el segundo más avanzado, ya se trataría el análisis multifactorial de los diferentes procesos así como los diferentes ritmos de cambio o de permanencia de los elementos estructurales generados por esa multifactorialidad. Es el caso del intento de encontrar similitudes entre lo que se conoce de la estructura social y de los grupos marginales de las ciudades castellanas. En concreto, nos referimos a lo que se conoce de las causas del aumento de la tasa de urbanización, y las partes del *Lazarillo* o de *Rinconete y Cortadillo* en las que podríamos encontrar datos que tuviesen relación con este proceso histórico.

No obstante, no todos los alumnos se encuentran en este período madurativo. Así, es necesario abordar esta materia desde las competencias clave pero siempre considerando que, sin trabajar el contenido específico, puede resultar vacío incidir en el desarrollo de las competencias (Willingham y Lovellette, 2014). Opinamos que sin un engranaje de conceptos y conocimientos, el alumno no entiende el vocabulario, no comprende el sentido general del texto y es incapaz de inferir generalizaciones de primer orden, que suponemos que a estas edades deberían poder realizar. La Historia, disciplina esencial para poder entender lo que las fuentes de información nos indican (Vilar, 1999) y para construir, como hemos visto, la conciencia individual cívico-racionalista (Moradiellos, 2011: 42), requiere el uso de la argumentación (Carpente y López-Facal, 2013).

Esta conciencia cívico-racionalista debe trabajarse en una metodología tendente al análisis de la relación entre cambio y permanencia dado que la temporalidad es el ingrediente esencial de la Historia, que, como ciencia social, se centra en las cuestiones que afectan al hombre en el tiempo (Cardoso, 2000: 195). Sin embargo, esta afectación no implica una cronología factual separada de la relación con las estructuras, sino que esa temporalidad necesita ubicar los hechos no en relación a las fechas, sino al ritmo temporal (Carbonell, Bertranpetit, Caró-Dorca, Fericglá, y Terricabras, 2003: 19). Así pues, la Historia de 2º de la ESO, como la del resto de la secundaria, no se debe reducir al historicismo ni a la factualidad mediante el uso del tiempo como un simple eje en el que ubicar los hechos siempre y cuando los alumnos sólo sean capaces de utilizar las operaciones concretas. El *tiempo histórico* entendido como nosotros lo comprendemos, es complejo de enseñar por el grado de abstracción que comporta. Es el tiempo de los hombres en su organización social (Cardoso, 2000: 193) y, por ello, no es ni homogéneo ni monorrítmico, a no ser que se reduzca a un listado de hechos que tienen lugar en momentos que se ordenan cronológicamente. La realidad del ser humano en la Historia es el estudio de diferentes estructuras que son interdependientes, como también son interdependientes sus ritmos de cambio y de permanencia. De esta

manera, existen diferentes ritmos temporales en función de la estructura (Bellver Amará, 2001: 17-28) o plano de análisis a considerar (Aróstegui, 2001: 298).

Como consecuencia la comprensión de estos diferentes ritmos de tiempo es compleja porque requiere el recurso bien a las *operaciones formales* de adquisición de conocimiento (Piaget, 1978: 15) bien a operaciones cognitivas de orden superior. Es más sencillo conocer el momento en el que un hecho cualquiera tiene lugar que comprender las causas estructurales y coyunturales que lo han provocado. Y más complejo aún es comprender la diferencia entre el tipo de cambio que ha acaecido en ese momento a consecuencia de ese hecho concreto.

Esta comprensión puede conseguirse cuando las clases se orientan al análisis y no tanto al relato o narración. No es que el relato sea innecesario, sino que la exposición basada en una narración ordenada de hechos implica operaciones concretas, y no operaciones formales. La Historia Moderna, enfocada desde un punto de vista competencial y dentro de la ZDP implica la tendencia al análisis y no tanto al relato (Domínguez Ortiz y Alvar Ezquerro, 2005). Por ello, el recurso a las operaciones formales tiene lugar cuando el consabido análisis (que no *narración*) contempla, no sólo un ritmo temporal, sino varios. Estos ritmos temporales diferentes se desarrollan interdependiente y simultáneamente. Aunque sea muy complejo, esta orientación es esencial porque el análisis contribuye a formar el pensamiento histórico en los alumnos (Gómez Carrasco, 2014: 3).

Este pensamiento histórico es, en sí, abstracto, y, para llegar a él, debemos incidir en la ZDP. Pero no sólo es pertinente incidir en ello, sino que es necesario plantear actividades, tareas y proyectos en los que el producto se plasme en forma de un escrito o de una exposición oral. Quizás sea más conveniente un escrito, porque, como defiende Vygotski, sólo la escritura, la expresión de las ideas de forma graduada, jerarquizada y planificada, y además estableciendo relaciones entre las diferentes partes del discurso, se configura el *proceso psicológico de orden superior*. 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).

Este enfoque, que pivota en torno al uso de actividades basadas en la relación entre lo concreto, el acontecimiento y el movimiento lento de las estructuras, desarrolla las operaciones formales y la abstracción. Además, cuando el conocimiento generado por estas actividades se manifiesta de forma argumentativa, consideramos que se incide en el desarrollo de la competencia lingüística.

No obstante, es complicado conseguir un cierto grado de abstracción mediante la selección de datos y su ordenación como fase previa a la elaboración de un texto

argumentativo. Sin embargo, de forma gradual es posible conseguir el trabajo de las operaciones formales. Por otra parte, es factible recurrir a la lectura de los clásicos para conocer de forma más precisa el período que nos ocupa así como para facilitar el paso de un estadio cognitivo a otro. Este paso se facilita teniendo en cuenta que este proyecto se desarrolla en el último trimestre del año, cuando desde principios de curso se incide en la *competencia lingüística*. Ahora bien, las versiones utilizadas han sido 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 en el caso del Lazarillo de Tormes).

Con este objetivo se recurre al *flipped classroom* en forma de ABP. Para que tenga lugar realmente la asimilación del conocimiento, este se debe socializar. Así se utiliza el trabajo por proyectos realizados en grupo. Además, si este ABP se utiliza en un proyecto que sea, paralelamente, cooperativo, es posible innovar en el aula ya que innovación comporta la adopción de una metodología que introduzca elementos nuevos cuando los anteriores no son todo lo idóneos que se desea para desarrollar el trabajo docente.

RESULTADOS

De la observación del trabajo en el aula, así como del recurso a pruebas objetivas para valorar la densidad de contenidos asimilados y del uso de rúbricas colectivas de autoevaluación y de evaluación externa se deduce que esta forma de trabajo es útil porque cubre los objetivos planteados inicialmente. Se ha conseguido acercar al alumnado al conocimiento de la Historia Moderna, y, en concreto, a la aprehensión del funcionamiento de la dinámica social en los siglos XVI y XVII. Ello no ha sido sencillo habida cuenta de la aprensión que provoca este conocimiento en los alumnos de estas edades. No obstante, mediante la construcción externa de contenidos los discentes han adquirido un bagaje previo que les ha permitido poder elegir entre las posibilidades ofertadas por el docente, aquellos libros que deseaban leer de forma colectiva. Con ello se ha cubierto la cuestión del acercamiento a la disciplina.

En cuanto a la cuestión del tránsito entre las operaciones concretas a las operaciones formales, ello ha sido más complejo. Los alumnos y las alumnas con un cierto grado de capacidad de abstracción han sido capaces de diseñar esquemas de textos escritos que han expuesto bien mediante exposiciones bien mediante un Power Point de base, o bien mediante la redacción de textos escritos que han publicado en la revista del centro. No obstante, aquellos que no estaban en condi-

ciones de utilizar las operaciones concretas han tenido que ordenar los datos que habían recabado de forma cronológica y no de forma lógica de manera que los textos que han producido o los apartados dentro del trabajo general que han desarrollado han sido más bien narrativos. Para ellos la Historia no se entiende fuera de la sujeción a un eje cronológico lineal, con lo que la cuestión de la transición entre las operaciones concretas y las operaciones formales ha quedado pendiente.

Respecto de la densidad de contenidos aprehendidos, los datos de las pruebas objetivas han confirmado los datos de partida. En todo caso, aquellos aspectos desarrollados en el ABP estaban más afianzados y asimilados que aquellos datos o contenidos abordados en la fase de construcción del conocimiento. Ello incide en la idea de partida de que el aprendizaje socializador es más efectivo que el aprendizaje en solitario. Así pues, el ABP funciona, pero pensamos que ello ocurre de manera más eficiente cuando se desarrolla de forma cooperativa, en grupo.

Por último, el recurso a la elaboración de textos de forma planificada incide en una mejora de los indicadores de competencia lingüística y en los niveles de socialización. Además, de su valoración podemos extraer interesantes conclusiones acerca de la forma en la que los alumnos han aprehendido las características de las estructuras sociales, económicas y mentales de la Alta Edad Moderna y las relaciones entre ellas. Sin embargo, pensamos que ello se consigue de forma más efectiva cuando esta metodología se generaliza y se utiliza bien en más unidades de trabajo, bien en más niveles educativos, o bien en más materias.

CONCLUSIONES

Con un sistema de proyectos basado en el aprendizaje cooperativo se pueden conseguir los objetivos didácticos y los indicadores de logro marcados por la legislación vigente. Dado que es evidente que el aprendizaje socializado es uno de los instrumentos más efectivos para conseguir que el conocimiento sea significativo, sostenemos que se deben idear sistemas en los que el proceso de aprendizaje se desarrolle de forma colectiva aunque sea en alguna de sus fases.

Por otro lado, en este planteamiento pedagógico los contenidos son un elemento fundamental. Aunque los conceptos esenciales y los procesos históricos de la Edad Moderna son complejos no se deben obviar porque sin ellos es muy complicado enseñar de forma eficiente el mundo contemporáneo y, por consiguiente, entenderlo. Así pues, las estructuras económicas, sociales, políticas y mentales de la Edad Moderna, así como sus temporalidades específicas se deben abordar en todo proyecto de enseñanza aunque ello debe tener lugar desde la significatividad. Este planteamiento implica escoger un instrumento sobre el cual desarrollar un

proyecto de ampliación de contenidos. Este instrumento es la literatura del Siglo de Oro, período que permite un abanico de posibilidades muy amplio. Ello indica que las competencias clave son importantes pero desde una perspectiva instrumental. Es decir, para elaborar un proyecto es necesaria una fase de extracción de contenidos que sólo puede tener lugar utilizando la competencia lingüística. La posterior producción de un informe o texto requiere, de la misma forma, el recurso a esta subcompetencia clave. Por otra parte, el recurso a este instrumento competencial es necesario para la verdadera aprehensión de los contenidos vinculados a la Edad Moderna, como es el caso de las relaciones sociales y su vinculación con la mentalidad del período. Ello tiene lugar porque la producción posterior de un texto que reúna de forma ordenada los contenidos aprehendidos facilita la significatividad lógica del aprendizaje y es a la vez instrumento para ello y forma de evaluación del proceso.

Consecuencia de este planteamiento es la consideración de la materia de la Historia Moderna como una forma de análisis histórico para el cual es necesario el uso y aprehensión de conceptos y términos. Estos conceptos, al utilizarse por parte de los alumnos, contribuyen a desarrollar la competencia lingüística y, por ello, facilitan el análisis e incluso la argumentación. Por este motivo es factible desarrollar, mediante la docencia de esta materia, las operaciones formales aunque sea en un estadio muy inicial. Así se ahonda en la significatividad lógica y, como consecuencia, los términos específicos de la disciplina, así como los procesos, son más fácilmente aprehensibles para los alumnos. Ello se logra mediante la ejemplificación de los conceptos en el caso de la novela picaresca, lo que materializa las conceptualizaciones y generalizaciones en casos concretos asumibles por los alumnos. Aquí entra la significatividad psicológica y, como consecuencia y a nuestro juicio, el aprendizaje más efectivo y eficiente.

Como conclusión final se propone el recurso a proyectos basados en un aprendizaje previo de las estructuras sociales, económicas y mentales del período. Para conseguir esta significatividad lógica, además, es preciso establecer una estructura mental que permita comparar este período con el inmediatamente anterior para, de esta forma, fomentar la argumentación y el establecimiento de relaciones de parentesco de modelos de análisis. En nuestro caso, el período previo, que se aborda desde la relación entre las diferentes estructuras entre sí y con períodos anteriores y posteriores, es la Baja Edad Media, así como su crisis. El tratamiento del siglo XVI y principios del XVII propuesto aquí es la comparación de las estructuras sociales, económicas y mentales de este período en relación con el anterior para desarrollar la mentalidad crítica. De esta manera se facilita el tránsito

entre las operaciones concretas y las operaciones formales de las que habla Piaget y que son esenciales para desarrollar el pensamiento abstracto (Feliu Torruella y Hernández Cardona; 2011: 23).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica
- Bellver Amará, F. (2001). *El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO*, Madrid: Edelvives, Aula Reforma
- 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)
- Casanova, J (2015). *La Historia Social y los historiadores*. Barcelona: Crítica
- Charlois Allende, A. J. (2008). La historia como proceso narrativo de construcción de sentido. Diálogo entre Hayden White y la construcción de sentido. *Signo y pensamiento*, (Número 33)
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*. Universidad de Costa Rica, (Número 002), pp. 59-65
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó
- 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)
- Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Universitaria
- Jiménez Aleixandre, M^a P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona: Graó

- Juliá, S. (2010). *Historia social/sociología histórica*, Madrid: Siglo XXI de España Editores
- 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
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica
- Willingham, D.T. Lovellette, G. (2014). Can Reading Comprehension be taught? *Teachers College Record*, September 26, <http://www.tcrecord.org.proxy.its.virginia.edu> (ID Number: 17701)

