

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a dark, high-collared garment with a large, light-colored ruff collar. The background is a dark, neutral tone.

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>	

ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE HISTORIA MODERNA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

SOFÍA DÍAZ DE GREÑU DOMINGO

(Universidad de Valladolid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.02

INTRODUCCIÓN

La apuesta pedagógica crítica se centra en el reconocimiento de la opresión y en su desafío. Autores como Freire, a mitad del siglo pasado, y Giroux, a finales de siglo, defendieron la importancia de promover, a través de la educación, la conciencia de libertad y el reconocimiento de tendencias autoritarias. En la Edad Moderna el ideal renacentista coloca al ser humano como parte central del pensamiento científico. Sin embargo, los contenidos relacionados con las revoluciones sociales y procesos emancipatorios ocupan, según estudios recientes, un lugar secundario. Desde una perspectiva descriptivo-teórica y exploratoria se analiza el currículum oficial a nivel nacional (España) y en Castilla y León para la enseñanza secundaria. El objetivo es describir tendencias y modelos curriculares en los apartados relativos a los siglos modernos, utilizando un estudio bibliográfico triangulado con el análisis de contenido de los diferentes elementos curriculares (especialmente objetivos y estándares). Concluimos que predomina un enfoque neopositivista que fomenta una percepción carente de juicio moral y pretendidamente neutral. La tarea de formar una persona responsable éticamente, autónoma y capaz de adoptar decisiones políticas (Dewey, 1998; Habermas, 2002) no se ve reflejada en un diseño curricular donde los conflictos, las revoluciones y la función del ser humano como individuo capaz de cambiar el curso de los acontecimientos, apenas se ven representados.

La tarea de la pedagogía crítica en palabras de Bolívar (1999) consiste en formar un ser humano responsable en su vida ética, moral, social y familiar. Se trata

de un aprendizaje para la acción y el desarrollo del juicio moral. Esta pedagogía ha sido definida como el conjunto de prácticas y apuestas pedagógicas alternativas que tienen una propuesta de enseñanza que permita al estudiantado cuestionar y desafiar la dominación. Se promueve una relación constante entre teoría y práctica, se cuestiona la idea liberal positivista de que la emancipación social se produce con el progreso social y económico, progreso que, a su vez, se sustenta en el desarrollo de una ciencia objetiva (conocimiento universal).

PEDAGOGÍA CRÍTICA

El modelo crítico, siguiendo a Paulo Freire (años 30), está orientado a guiar la pasión y se basa en el principio de ayudar al alumnado a desarrollar la conciencia de la libertad, reconocer tendencias autoritarias, conectar el conocimiento con el poder y capacidad de emprender acciones constructivas, es decir, desarrollar el aprendizaje para la acción (Dewey, 1998; Freire, 2010). Henry Giroux (década de 1980) hace una observación en lo referente a la enseñanza tradicional de las ciencias sociales. Según su criterio, dicha enseñanza refleja un malentendido pedagógico dado que el alumnado recibe una exposición sistemática de temas y acontecimientos seleccionados de la historia y la cultura humana. Dicha selección tiene como objetivo formar, a través de una metodología conductista, a individuos con mentalidad precaria sometidos a la sumisión, al conformismo frente a un sistema productivista (Giroux, 1997). A pesar de que esta metodología ha tenido numerosas críticas todavía sigue siendo habitual en nuestro sistema educativo.

HISTORIOGRAFÍA Y FILOSOFÍA CRÍTICAS

En el campo que nos ocupa, las corrientes críticas procedentes de la escuela de Frankfurt -que se desarrolló en Alemania desde los años 30- promovieron una nueva forma de interpretar la historia. George Lukács (1923, reeditado en 2009) elaboró una teoría en su *Historia y Conciencia de Clase* que concibe la relación sujeto-objeto desde el punto de vista de la totalidad de la clase dominante, las circunstancias de los grupos privilegiados se confunden con la realidad histórica y el relato histórico está desprovisto de las relaciones entre individuos y de la fuerza transformadora del sujeto en el devenir de los acontecimientos, siguiendo el ejemplo de Marx y Hegel plantea una interpretación dialéctica (la acción revolucionaria) (Gambarotta, 2011). Esta corriente propone que la ideología es el principal obstáculo para la liberación del ser humano de situaciones que lo esclavizan y, por eso, es necesaria la crítica de dogmas y estructuras de dominación, lo que Gramsci (2015) denomina aparatos ideológicos del Estado.

Habermas, desde el campo de la Filosofía en los años 60, da un paso más y reivindica el conocimiento práctico y para la acción y su relación con la experiencia vivida (Habermas, 2002). Por otro lado, Althusser-de la escuela francesa de los años 70- propone la auto-reflexión para la emancipación (Althusser, 2015). Asimismo, dentro de la tendencia crítica cabe destacar a Judith Butler que desde una óptica feminista cuestiona el orden estructural patriarcal y el postmodernismo o la deconstrucción de los saberes tradicionales (Bittar, 2016; Butler, & Soley-Beltrán, 2006).

OBJETIVOS Y ESTRUCTURA

Partiendo de las anteriores reflexiones, surgen preguntas sobre el modelo de enseñanza de la Historia Moderna que predomina en nuestro sistema educativo con la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación, LOMCE, 2013) heredera de la anterior Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006): ¿cuál es la finalidad de los objetivos para la enseñanza de la época moderna? ¿Qué peso tienen en el conjunto del currículum de Geografía e Historia? ¿A qué hechos históricos se da relevancia? ¿Qué metodología de aprendizaje se propone? ¿Qué habilidades se pretenden desarrollar? ¿Qué elementos se valoran en los estándares de aprendizaje evaluables? El objetivo de este trabajo es tratar de responder a las anteriores cuestiones y buscar modelos curriculares predominantes en el currículum vigente a nivel nacional y específico de Castilla y León. El objetivo se inscribe, por tanto, dentro de unos de los propuestos para el *III Congreso Nacional La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria*: abordar los contenidos referidos a la enseñanza de la Edad Moderna en los diferentes currículos regionales y su actualización científica. Tras la breve reflexión teórica realizada, abordamos, en primer lugar, la descripción y análisis de los elementos curriculares para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y, en segundo lugar, los elementos curriculares del Bachillerato.

Tabla I. Objetivos

Objetivo general: describir modelos y tendencias en el currículum de Historia Moderna en enseñanza secundaria en España			
Objetivos específicos: analizar objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, criterios de evaluación y estándares			
España		Castilla y León	
Secundaria Obligatoria	Secundaria post obligatoria	Secundaria Obligatoria	Secundaria post obligatoria

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología naturalista o cualitativa, siguiendo una línea teórica interpretativa dado que se trata de dar prioridad a la relevancia del objeto de estudio (Cárcamo, 2005; Flick, 2004; Taylor, Bogdan, y DeVault, 2015). En este caso, los elementos cuantificables pueden servir únicamente para completar la interpretación. Dentro del paradigma interpretativo se utiliza la perspectiva socio-crítica.

Como instrumento de investigación se recurre al estudio bibliográfico y al análisis de contenido cualitativo que busca significados en los documentos (Andreu Abela, 2006; Berelson, 1952; Cáceres, 2003). Nos centramos en los elementos curriculares oficiales del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la ESO y el Bachillerato (Real Decreto 1105/2014) en toda España y las órdenes EDU/362/2015 y EDU/363/2015 por el que se establece el currículum de la ESO y Bachillerato en la comunidad de Castilla y León. Se plantean las siguientes categorías:

Tabla II. Categorías de análisis para desarrollar la crítica

Objetivos, competencias	Contenidos	Criterios de evaluación y estándares
Desarrollar el espíritu crítico Detectar situaciones de opresión	Desigualdades de riqueza y poder Sistema parlamentario Intolerancia religiosa Fenómenos de aculturación Reivindicaciones Revueltas populares	Emplear el juicio crítico Cuestionarse los saberes establecidos

Fuente: elaboración propia

LA EDAD MODERNA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

El currículo básico a nivel nacional de Enseñanza Secundaria Obligatoria establece que en los tres primeros cursos (primer ciclo) y en cuarto curso (segundo ciclo) se imparta la asignatura troncal de Geografía e Historia, a esta materia se le asignan tres horas semanales, de un total de 30 lectivas. Los contenidos de Historia Moderna se imparten en el segundo cuatrimestre del segundo curso

y en el inicio del cuarto curso. En primero de ESO se estudia la Prehistoria y la Historia Antigua, en segundo la Historia Medieval y Moderna, en tercero Geografía y en cuarto Historia Contemporánea que incluye, como se ha señalado, un bloque introductorio de Historia Moderna que enlaza con los contenidos de segundo. Se percibe en los objetivos iniciales un enfoque cognitivista del conocimiento histórico dado que se pretende favorecer la comprensión de acontecimientos, procesos y fenómenos siguiendo un criterio cronológico (Real Decreto 1105/2014). Así mismo los contenidos del ámbito social y económico tienen un peso menor que los del ámbito político.

Los bloques de contenido bajo el título genérico *La Edad Moderna* son: el Renacimiento y el Humanismo, su alcance posterior; los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal; la conquista y colonización de América; las monarquías modernas: la unión dinástica de Castilla y Aragón; los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II; el arte Barroco; principales manifestaciones culturales de los siglos XVI y XVII. En cuarto curso: El siglo XVIII en Europa (del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías en Francia, Inglaterra y España); El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.

Los criterios de evaluación correspondientes a estos contenidos están redactados con frases en infinitivo con verbos tales como comprender la significación histórica, relacionar con etapas anteriores y posteriores, analizar formas de gobierno, establecer diferencias, conocer autores y obras artísticas relevantes y utilizar el vocabulario adecuado, explicar características y conocer avances científicos (pp. 301, 302). La capacidad crítica solo se incluye de forma genérica en los criterios: entender la significación histórica y los procesos de conquista y colonización y sus consecuencias. Predomina el verbo conocer y utilizar. Si seguimos la taxonomía establecida por Bloom (1956), solo se pretendería obtener los primeros estadios cognitivos, sin alcanzar el nivel de evaluación que consiste en emitir juicios según opiniones propias ni la dimensión afectiva que implica la toma de conciencia y la mejora de las actitudes. De los 15 estándares evaluables correspondientes a este periodo histórico solo uno, el 34.2 expresa explícitamente la perspectiva crítica: “sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América” (p. 302). El resto se limita a identificar, conocer, explicar y distinguir características.

En relación a la Metodología, se deja autonomía a las administraciones locales para proponer directrices. La comunidad de Castilla y León establece que la metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa favoreciendo el

trabajo individual y cooperativo del alumnado y orientada a potenciar el aprendizaje por competencias (Orden EDU/362/2015, BOCYL, pp. 32056, 32141 y 32099). La distribución de contenidos, criterios y estándares se mantiene; sin embargo, aparece mencionada la necesidad de transmitir valores como la solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad o la práctica de las ideas democráticas (p. 32141). A pesar de ello, no se hace referencia a la investigación-acción que sería la metodología más adecuada para desarrollar la conciencia crítica en el análisis de los hechos históricos (Colmenares, 2012).

LA EDAD MODERNA EN EL BACHILLERATO

Los contenidos de la asignatura de Historia del mundo contemporáneo hacen referencia a la economía, la población, la sociedad, las revoluciones, el parlamentarismo, el pensamiento de la Ilustración, así como las relaciones internacionales y las manifestaciones artísticas. No obstante, adquieren una línea descriptiva más que crítica (Gramsci, 2015). En los ocho criterios de evaluación se utilizan verbos como definir, distinguir, explicar, relacionar, esquematizar rasgos y utilizar vocabulario histórico, y lo mismo podemos señalar en los estándares de aprendizaje: extrae, obtiene, clasifica, analiza, describe, distingue, enumera y sitúa en mapas (RD 1105/2014, p. 342).

Con respecto a la asignatura de Historia del arte de 2.º de Bachillerato cabe destacar que su objetivo es “aportar al estudiante los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración del arte”. Se tiene en cuenta el contexto histórico y cierta perspectiva sociológica en torno a la obra pero si analizamos el bloque correspondiente a las manifestaciones artísticas de la época moderna: *Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno* (El Renacimiento y el Barroco) solo hay un criterio de evaluación que adopte cierta perspectiva crítica: *Explicar la función social del Arte especificando el papel desempeñado por mecenas, academias, clientes y artistas y las relaciones entre ellos*. Este criterio no se materializa en ningún estándar concreto (RD 1105/2014, p. 333).

La asignatura de Historia de España es común a todas las modalidades, se imparte en 2º curso y a pesar de que en ella se preferencia a los contenidos de historia contemporánea, a la Historia Moderna de España se le dedica dos de los 12 bloques (Bloque 3. *La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)* y Bloque 4. *España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros borbones* (RD 1105/2014, pp.321-323). En el preámbulo se hace referencia al espíritu crítico (p. 321). Dentro de los contenidos destacan, desde la perspectiva estudiada, los conflictos políticos y sociales internos y externos, especialmente en tiempos de

los Austrias mayores, los fenómenos de disidencia religiosa y el nuevo concepto de educación ilustrada. Una vez más en los criterios de evaluación y estándares evaluables de dichos bloques no aparecen criterios o estándares que hagan referencia a la capacidad crítica: analizar y explicar hechos políticos, causas y consecuencias, reconocer aportaciones artísticas, definir, comparar, explicar, representar, describir y buscar información. La concreción del currículum de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León mantiene esos bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares evaluables (Orden EDU/363). Se propone una metodología activa que permita, entre otras capacidades, elaborar juicios racionales sobre la sociedad en el pasado para abordar problemas actuales, se alude a la necesidad de realizar algún trabajo de investigación (pp. 32712, 32713 y 32673). Esas serían las únicas diferencias con respecto al currículum de ámbito nacional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Podemos concluir, tras el estudio realizado, que el bloque de Historia Moderna tiene una presencia equitativa con respecto a otras épocas en el currículum, existe una predominancia de ciertos hechos históricos de naturaleza política con respecto a los acontecimientos sociales revolucionarios. En el bachillerato los contenidos socio-económicos aparecen en mayor medida, sin embargo, al igual que en la etapa anterior, se recurre a menudo a la descripción de fenómenos, a los listados de causas y consecuencias y a la división por edades del enfoque positivista tal como señalaban Sanchiz y Amores (2016).

La finalidad de desarrollar el sentido crítico apenas se hace explícita en el currículum de la ESO salvo en algunos criterios de evaluación. En el bachillerato, si bien este aspecto aparece en algunos objetivos, no hay criterios y estándares para evaluar esa finalidad que supuestamente debe adquirir el alumnado. Aunque el profesorado, de forma individual, pueda poner en marcha metodologías para lograr este objetivo, no tiene herramientas de evaluación que le permita valorar los progresos en este sentido.

La metodología que se propone tanto en la ESO como en Bachillerato no es la más adecuada para trabajar la conciencia crítica y la dimensión afectiva. El modelo curricular que se presenta en la legislación actual según la clasificación de Bolívar (1999) es el academicista (basado en contenidos conceptuales) y tecnológico (basado en la eficacia y en la adquisición de competencias). No aparece el modelo socio-crítico destinado a tomar conciencia de una realidad injusta y a la necesidad de transformarla. Se resume en el siguiente cuadro el resultado del análisis llevado a cabo con los elementos curriculares:

Tabla III. Elementos predominantes en el currículum

Objetivos, competencias	Contenidos	Criterios y estándares
ESO: predomina la adquisición de contenidos culturales. Bachillerato: describir, caracterizar hechos	ESO: Renacimiento, Humanismo, descubrimientos geográficos, aparato político, reformas “desde arriba”, conflictos militares. Bachillerato: monarquía autoritaria, crisis económicas y decadencia social	ESO: destrezas memorísticas, búsqueda de información, descripciones Bachillerato: búsqueda de causas y consecuencias de tipo político y económico

Para conseguir una mejora en la incorporación de la perspectiva crítica en la enseñanza de la Historia Moderna se puede: incluir objetivos más explícitos respecto a la conciencia crítica, contenidos no habituales como revueltas moriscas, reacción de las brujas, juicios inquisitoriales, diferencias de riqueza, persecución de minorías, decadencia moral, ambiciones expansionistas de las potencias hegemónicas... (Gómez Carrasco, 2014) e incorporar una metodología de carácter investigador (investigación para la acción no solo para desarrollar las competencias marcadas en el currículum sino para aprender a tomar conciencia de los abusos y las injusticias y de las situaciones de intolerancia y desigualdad).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Madrid: Akal.
- Amores, P. A. y Sanchiz, S. (2016). Un planteamiento alternativo para el desarrollo de los contenidos curriculares de Historia Moderna. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 209-219). Universidad de Murcia.
- Andreu Abela, J. (2006). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://publiccentrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 7-36.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press

- Bittar, E.C.B. (2016). *Democracy, Justice and Human Rights: Studies of Critical Theory and Social Philosophy of Law*. Saarbrücken: Lambert.
- Bloom, S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Bolívar, A. (1999) El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum* (pp.23-44). Madrid: Síntesis Educación.
- Butler, J. y Soley-Beltrán, P. (2006). *Des hacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* (Vol. 2). Valparaíso (Chile): Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>.
- Cárcamo, H. (2005). Herméutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102306>
- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy* (Vol. 1). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gambarotta, E. (2011). La Crítica y sus Fundamentos a partir de la Perspectiva de George Lukács, *Cinta de Moebio*, 41, 182-206. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/41/gambarotta.html
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J. (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*, 29(1), 131-158.
- Gramsci, A. (2015). *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE, 106.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación 8/2003, de 9 de diciembre, 295.

Lukács, G. (2009). *Historia y conciencia de clase*. Buenos Aires: R y R.

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL n.º 86.

Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL n.º 86.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE n.º 3.

Sanchiz, S. y Amores, P.A. (2016). Revisión metodológica del desarrollo de los contenidos curriculares de Historia Moderna. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles (Eds.), *La edad moderna en educación secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 157-171). Universidad de Murcia.

Taylor, S. J., Bogdan, R. y DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.