

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 with a gold chain. 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>	

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL MADRID DE LOS AUSTRIAS: UNA PROPUESTA DESDE EL PLANO DE TEIXEIRA (1656)*

DAVID ALONSO GARCÍA
(Universidad Complutense)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.28

INTRODUCCIÓN

La historia de Madrid y, en particular, su transformación en capital, constituye un campo de singular importancia para entender cuestiones tan relevantes como la distribución económica y territorial o el impacto del mundo hispánico en otros continentes. El estudio de Madrid como corte estable de los Austrias y posterior transformación en capital del Estado constituye un factor no menor para entender numerosos aspectos en la evolución histórica del país. Más allá de la historia local, el análisis de Madrid se ha vinculado tanto al devenir de la monarquía como de numerosos procesos demográficos, económicos y sociales que afectaron al conjunto de la península Ibérica. Dicha perspectiva hunde sus raíces en el propio siglo XVII, momento en el que se confirma que Madrid sería centro administrativo de un modo permanente, a partir de la crónica de Cabrera de Córdoba y, especialmente, con el *Solo Madrid es Corte* de Núñez de Castro. Desde las obras de D. Ringrose (1985 y 1996) y las aportaciones del Equipo Madrid (López García, 1998), entre otras, se ha remarcado el importante papel que ha jugado Madrid en temas tan trascendentes como los cambios en los sistemas urbanos en España, el impacto en la crisis del siglo XVII, la capacidad de atracción de elites con el consiguiente impacto en otras zonas de Castilla o la creación de industrias

* Proyecto de investigación: “Las ciudades de la corona de Castilla. Dinámicas y proyección de los Sistemas Urbanos entre 1300-1600”. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, HAR2017-82983-P. Investigadores Principales: María Asenjo González y David Alonso García.

y mercados en torno a la corte con capacidad para influir notablemente en la evolución socioeconómica de ciudades como Valladolid, Medina del Campo o Toledo (Alonso García, 2011).

Nos encontramos, por tanto, ante un tema de larga trayectoria que afecta a una ciudad en concreto y también a la historia de España en su conjunto. ¿Refleja la historia escolar este hecho? El currículo desarrollado en el Boletín de la Comunidad de Madrid recoge expresamente como objetivo de etapa para la ESO la necesidad de analizar “procesos que dan lugar a los cambios históricos” (BOCM, 2015, p 59). En nuestra opinión, el papel de Madrid debería tener una mayor presencia en el currículo por la incidencia derivada de la creación de un centro político y administrativo. Sorprendentemente, el currículo de la ESO apenas recoge unos genéricos epígrafes sobre los reinados de Carlos V hasta Carlos II, divididos en dos unidades temáticas (BOCM, 2015, p 60), sin mención alguna a este hecho. La conclusión no es muy diferente si revisamos los materiales docentes al uso. Tampoco aquí se dedica demasiado espacio a Madrid ni, mucho menos, a su papel en el devenir de la historia moderna y contemporánea de España. Ciertamente es que casi todos los libros de texto incluyen alguna referencia al papel cortesano de Madrid, insuficiente en cualquier caso para tratar el tema con alguna complejidad. Mostramos a continuación una de estas alusiones recogidas en un libro de texto, incluida al final del tema y dentro de un epígrafe sobre “trabajo cooperativo”:

“La corte de Carlos I no tuvo sede fija, aunque el emperador residió largos períodos en Toledo y Granada.

Su sucesor, Felipe II, convirtió Madrid en la capital de la Monarquía y fijó su residencia en el alcázar a pesar de que también pasaba temporadas en el monasterio de San Lorenzo de El Escorial, en Aranjuez o en Valsaín” (Geografía e Historia, 2015, p. 297)

Para segundo de Bachillerato, momento en el que se retoma la Historia de España, no encontramos muchas más noticias sobre el impacto de la capital en las estructuras urbanas o hispanas. Y en cuanto al ciclo de Educación Primaria, se localiza un apunte como objetivo curricular al reinado de Carlos III “con la modernización y el embellecimiento de Madrid” (BOCM, 2014, p. 26). Los libros de texto de Primaria, incluso aquellos que presentan un enfoque más didáctico, tampoco muestran excesivo interés en desarrollar esta cuestión. En su análisis hallamos algún ejemplo acerca de la transformación de Madrid en corte estable junto a una página de ejercicios orientada a la identificación y datación de espacios en la ciudad (Edelvives, 2018, pp. 113 y 117). Poca cosa, por tanto, dentro de un panorama mani-

fiestamente pobre para entender el “impacto de la corte en Castilla”, parafraseando el conocido libro que en su día coordinase J. M. López García (1998).

Por tanto, la presencia de Madrid en el currículo y en los materiales se encuentra minusvalorada en los niveles educativos preuniversitarios. Cuando se menciona –suele hacerse– la conocida fecha de 1561 se hace sin apenas conexión con el crecimiento previo y posterior de la ciudad, con alusiones muy genéricas a su patrimonio y, naturalmente, sin ninguna conexión con procesos más amplios como la crisis del siglo XVII, los cambios derivados de la capacidad de atracción de elites hacia la corte, las consecuencias sobre los sistemas urbanos de la ciudad, etc.

El panorama tampoco es demasiado halagüeño desde la óptica de la investigación. La didáctica de la historia de Madrid constituye una materia prácticamente inédita. Apenas existe una didáctica de Madrid ni de su influencia en la España Moderna, aunque sí diferentes publicaciones que desarrollan experiencias de visitas escolares por la ciudad (Cruz Guerra, 1992; Herrero Fabregat, 1998) o y el proyecto de Aula Virtual de la ciudad de Madrid donde se exponen contenidos sobre la evolución morfológica de la ciudad y diferentes actividades didácticas, que en cualquier caso no son muy diferentes a las de los libros de texto (http://ntic.educacion.es/w3/recursos/bachillerato/historia/madrid_virtual/index.htm).

El reto, en este punto, es doble: por una parte, acercarse a la visión de Madrid en conexión con su patrimonio cultural, como parte de su identidad sociocultural (Miranda Menchaca, 2015) y entendiendo que es un recurso didáctico de primer orden para lograr un conocimiento del pasado que atienda a elementos de aprendizaje significativo (Santolaria Botet, 2014). Por otro lado, se trata de realizar propuestas didácticas que vayan más allá del libro de texto, cuyos límites como material educativo han sido puestos de manifiesto en no pocas ocasiones (Foster, 2006). En estas páginas, precisamente, analizaremos una actividad desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, conectada con aprendizajes por competencias y con una enseñanza de la disciplina que atienda a distintos niveles cognitivos, donde resulta importante trascender al protagonismo en el aula, cuando no monopolio, del libro de texto (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017).

METODOLOGÍA

La experiencia aquí presentada ha formado parte de la asignatura “Fundamentos y Didáctica de la Historia”, impartida en el Grado en Primaria en dos grupos del turno de mañana (M1 y M2), con una matrícula superior a los ochenta alumnos y una asistencia en torno al 90% de los inscritos. Si bien la práctica se ha

realizado con futuros profesores en niveles anteriores a Secundaria, entendemos que los resultados serían perfectamente extensibles en la formación de profesorado para niveles superiores. Los objetivos fueron los siguientes:

1. Atender al conocimiento de la historia de la ciudad a lo largo de los siglos XVI y XVII considerando las competencias que marca el currículo en Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en concreto las relacionadas con competencias digitales, aprender a aprender y concienciación social sobre patrimonio histórico.

2. Diseñar una actividad que mejorase el conocimiento de la historia de Madrid en época de los Austrias en niveles cognitivos de primer y segundo orden (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Miralles Martínez, 2018, pp. 39-49), posibilitando que dicha actividad atendiese en primer lugar a elementos descriptivos y cronológicos hasta concluir en componente éticos inherentes al conocimiento histórico (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, pp. 150-151).

Partiendo de estos objetivos, se plantearon los siguientes temas sobre los cuales se diseñaron una batería de preguntas enfocadas hacia los niveles cognitivos de pensamiento histórico arriba explicitados. Los temas, que a continuación pasamos a detallar, se dividieron por grupos de trabajo:

- La capitalidad de Madrid
- Las parroquias de Madrid
- El Palacio Real-antiguo Alcázar
- Las Descalzas Reales
- Los Jerónimos
- La Plaza Mayor
- La Educación en el Madrid de los Austrias

Dado que cada clase tenía 13-14 grupos de trabajo compuestos por 5-6 miembros, se decidió entregar cada tema a dos grupos de cara a su mejorar su complementariedad. Las actividades o preguntas concretas pasaban de preguntas tan sencillas como ordenar cronológicamente diferentes reinados a debatir en los grupos las implicaciones éticas de actos como los autos de fe que se celebraban en la Plaza Mayor. Como decíamos más arriba, esta división o esquema parte de la propuesta lanzada por C. Gómez, J. Ortuño y P. Miralles para intentar trabajar el conocimiento histórico desde una perspectiva más ajustada a su significado científico y no tanto a lo que se ha denominado Historia escolar, categoría en cualquier caso fundamental para entender las posibilidades y límites de la enseñanza de la historia en edades tempranas (Carretero, 2007, 33-56). Por cuestiones de espacio simplemente expo-

nemos dos programas de actividades aunque, insistimos, se prepararon un total de siete para cada una de las clases:

Tabla 1. Ejercicios propuestos a grupos de trabajo sobre la Capitalidad de Madrid

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas en forma correcta	Ordena cronológicamente las siguientes personalidades de la Historia de Madrid: León de Pinelo, D. Ringrose, Melchor de Herrera, Velázquez, La Latina.
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado	¿Cuándo se instala la capital en Madrid?
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explica la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	¿Por qué fue tan importante la capitalidad de Madrid?
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, y con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades	¿Cuándo comenzó a prepararse la capitalidad de Madrid?
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales	Apunta las principales consecuencias de la capitalidad de Madrid para la historia de España

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
SEGUNDO ORDEN		
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico	Organiza una visita por el Madrid de los Austrias comparando tres zonas que aparezcan en el plano de Teixeira con zonas actuales
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado	La capitalidad de Madrid, ¿fue positiva o fue negativa para los habitantes de la ciudad? Razona la respuesta.

Tabla 2. Ejercicios propuestos a grupos de trabajo sobre la educación en el Madrid Moderno

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas en forma correcta	Ordena cronológicamente las siguientes personalidades de la Historia de Madrid: López de Hoyos, San Ignacio de Loyola, Cardenal Cisneros, Felipe IV, María de Austria
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado	Buscar información sobre el Colegio Imperial de Madrid

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explica la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	¿Qué es el Estudio de la Villa de Madrid?
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, y con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades	¿Cómo era la Educación durante los siglos XVI y XVII?
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales	Analizar el impacto de los jesuitas en la historia de la Educación
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico	Organiza una visita virtual por la zona del Instituto San Isidro comparando el plano de Teixeira con zonas actuales
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado	¿Crees importante el uso de edificios históricos como centros actuales? ¿Bajo qué condiciones de conservación?

La actividad se llevó a cabo en el plazo de tres clases, con un total de 7,5h. La primera de las sesiones se dedicó a presentar el ejercicio y atender dudas para pasar, de inmediato, a que cada uno de los grupos entrase en las cuestiones planteadas. A destacar que esta parte del trabajo, a la que se destinó el resto de la clase, permitió trabajar grupalmente en espacios del aula o fuera de ella, con una labor de seguimiento y supervisión por parte del profesor. Dado que los estudiantes no llegaron a completar todas las cuestiones durante la primera clase, tuvieron que hacerlo fuera del horario lectivo para traer el material listo para su presentación.

El segundo y tercer día se dedicó a la exposición de cada uno de los grupos, con un tiempo pautado en torno a 10-15 minutos. Previamente, a modo de recordatorio interno, cada grupo realizó una sesión de síntesis de lo trabajado para terminar de ajustar la presentación. Cada uno de los grupos, finalmente, publicó una entrada en su correspondiente blog de aula con información relativa a la actividad. Se diseñó, así, un tipo de trabajo grupal que incluía elementos inherentes al aprendizaje cooperativo como serían la participación de observadores y la generación de memorias grupales (Carballo, 2002).

Como se puede apreciar, los diferentes ítems incluidos en ambas tablas –y en las otras repartidas para cada uno de los temas de trabajo– se hallan en consonancia con los contenidos, competencias y con los estándares definidos por la normativa. Los contenidos, como resulta obvio, se relacionan con Madrid en época de los Austrias y posibles influencias en otros espacios. Se trabajaron igualmente las competencias en comunicación lingüística, tanto orales como escritas con la presentación de los resultados a los otros compañeros, así como la competencia aprender a aprender al incluirse diferentes preguntas que exigían búsquedas en bibliografía e internet.

Mención aparte merece la competencia digital, que asimismo fue tenida en cuenta para el diseño de una de las actividades encomendadas a los alumnos en relación al plano de Teixeira, de 1656, un documento esencial para observar las diferencias entre la ciudad actual y la de tiempos de Felipe IV (Aparisi, 2007). El Instituto Geográfico Nacional ha georreferenciado dicho plano (http://www.ign.es/web/visualizador_cervantes/#map=16/-412438.71/4927164.56/0), de modo que permite entrar a conocer la ciudad de aquel tiempo con un extraordinario nivel de detalle. Al diseñarse diferentes capas de información, es posible superponer el plano actual a la imagen diseñada por Teixeira, otorgando una nueva dimensión a la comprensión del tiempo histórico en tanto cualquier persona puede comparar la ciudad actual y el Madrid de Felipe IV prácticamente al unísono, incluyendo

un nivel de zoom que recuerda al conocido *google maps*. En este sentido, se pidió a los alumnos que elaborasen visitas virtuales sobre el plano de Teixeira georreferenciado por el IGN, aprovechando que, además, esta herramienta también incluye puntos de información sobre los cuales es posible navegar, debatir o, simplemente, adquirir conocimientos.

RESULTADOS

Para medir los resultados de la experiencia se entregaron formularios abiertos y anónimos que han sido respondidos por 42 estudiantes en el grupo M1 (53,8% del total de matriculados) y 44 alumnos en el M2 (55,69%), de modo que las respuestas facilitadas tienen un alto grado de representatividad. Los cuestionarios presentaban las siguientes preguntas abiertas:

- Destaca lo que más te ha gustado de la práctica
- Destaca lo que menos te ha gustado de la práctica
- Destaca qué mejorarías de la práctica
- Destaca lo aprendido durante la práctica.

Para su análisis se ha utilizado el programa “Atlas.ti”, que permite funciones de relación entre términos, revisión de repeticiones terminológicas a la hora de establecer patrones de respuesta o funciones de autocodificación para identificar la simbiosis de términos entre todas las respuestas. Por cuestiones de espacios expondremos los resultados ofrecidos en conjunto por ambos grupos y agrupando las preguntas 1 y 4 (de sentido positivo) para analizar posteriormente las relacionadas con elementos de mejora.

El análisis de respuestas extraídas en relación al primero de los grupos presenta una conclusión inequívoca. Los asistentes valoraron la actividad de modo positivo o muy positivo, con testimonios como el siguiente, extraídos de la primera pregunta del cuestionario (“Destaca lo que más te ha gustado de la práctica”):

“Ver como las clases de Historia normalmente se quedan en la cronología, los nombres y los datos para aprender memorísticamente en contraposición con esta propuesta que requiere de investigación y reflexión”.

También se valoró positivamente, tanto en esta interpelación del cuestionario como en el apartado de reflexión sobre aprendizajes, la posibilidad de trabajar con medios tecnológicos que permitiesen diseñar visitas virtuales a partir del plano de Teixeira georreferenciado por el IGN:

“He aprendido a manejar el mapa de Pedro Teixeira. Nunca antes lo había escuchado, y me ha parecido muy útil y práctico para situar a nuestros alumnos y facilitarles una noción de cómo era Madrid en siglos anteriores y ahora”.

En no pocas ocasiones, los estudiantes han destacado el valor de estudiar el pasado más allá de nombres y fechas, lo que demuestra la necesidad –casi urgencia– de inducir el conocimiento del pasado a partir de propuestas que conecten el pensamiento histórico, diferentes categorías cognitivas y prácticas de innovación educativa para salir de la clase expositiva/memorística. A modo de ejemplo, señala uno de los estudiantes:

“Esta práctica también me ha servido para reforzar la idea de la importancia que tiene el patrimonio cultural de nuestra ciudad”

Desde el punto de vista de las competencias, diferentes respuestas valoraron positivamente la posibilidad de trabajar grupalmente a la hora de buscar información, llegar a consensos en las respuestas y preparar las presentaciones.

En los análisis de las preguntas 2 y 3 del cuestionario (“Destaca lo que menos te ha gustado de la práctica; destaca qué mejorarías de la práctica”) se detecta un patrón de respuestas que hacen referencia a las exposiciones y el tiempo dedicado a las mismas. Recordemos que se trata de clases numerosas (en torno a 80 alumnos) y que dos grupos de trabajo estaban encargados de una misma batería de preguntas. Los estudiantes han focalizado los elementos de mejora con tres elementos que, en último término, corresponden con el número de matriculados y asistentes:

- 1) Excesivos grupos para exponer, con la consiguiente pérdida de interés según iban pasando las presentaciones.
- 2) Tiempo limitado y escaso (10-15’), parcialmente insuficiente según las encuestas para desarrollar las preguntas o conceptos requeridos.
- 3) Tiempo de preparación. La dinámica se llevó a cabo entre tres sesiones más el correspondiente trabajo fuera de aula, que en cualquier caso pudieron no ser suficientes de cara a buscar información y analizarla grupalmente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel de Madrid en el contexto de la historia de España apenas aparece desarrollado en el currículo y en los materiales docentes. Para compensar esta carencia, se ha buscado una actividad planteada desde los diferentes niveles o planos cognitivos de pensamiento histórico, intentando con ello, por tanto, mejorar el conocimiento de Madrid como ciudad para también en torno a su influencia

en procesos más amplios y trascendentes desde la óptica del historiador. El diseño se ha realizado según criterios de trabajo cooperativo y atendiendo al uso de las actuales tecnologías de la información, que permiten el uso de mapas georreferenciados y comparables entre la ciudad de Felipe IV y el Madrid actual.

Los resultados obtenidos demuestran la viabilidad de tal planteamiento introduciendo elementos de mejora de cara a adaptar la experiencia a grupos numerosos. En concreto, cabría asignar un único tema por grupo y quizás dedicar algo más de tiempo a las tareas de documentación y preparación de exposiciones por parte de cada uno de los grupos. La experiencia, desarrollada como prueba piloto con estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad Complutense –aunque perfectamente extensible a la formación de profesorado en educación secundaria–, demuestra la viabilidad de proponer trabajos complejos en clases numerosas porque, como señala uno de los alumnos en el cuestionario:

“Lo que más me ha gustado ha sido aprender historia de una forma diferente a la que estamos acostumbrados, es decir, el alumno se aprende la cosas de forma memorística”

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso García, D. (2011), “Madrid, de villa a corte. Apunte historiográfico”, en I. López Ayuso (ed.), *Una reflexión historiográfica sobre la Historia de Madrid en la Edad Media*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 169-183.
- Aparisi, L. M. (2007), *El plano de Teixeira, 350 años después*, Madrid, Ayuntamiento.
- Boletín de la Comunidad de Madrid (BOCM) (2014)* Decreto 89/2014, de 24 de julio.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) (2015)*. Miércoles 20 de mayo de 2015.
- Carballo, R (2002), *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*, Madrid, Universidad Complutense.
- Carretero, M. (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- Cruz Guerra, M. (1992): *Madrid ciudad abierta: la ciudad como recurso didáctico: unidad didáctica*, Getafe: Ayuntamiento.
- Edelvives (2018): *La leyenda del legado. 5º Ciencias Sociales*, Madrid.
- Foster, S (2006): *What Shall we Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: InformationAge Publishing.

- Geografía e Historia. Serie Descubre. Proyecto saber hacer* (2015), Madrid, Santillana.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez (2017): *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018): *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*, Barcelona, Octaedro.
- Herrero Fabregat, C. (1998): “Topografía y desarrollo urbano de la ciudad de Madrid: una aplicación didáctica”, en J. R. de Vera et alii, *Educación y Geografía*, Alicante: Universidad de Alicante, 377-386.
- López García, J. M. (dir.) (1998), *El impacto de la Corte en Castilla. Madrid y su territorio en época Moderna*, Madrid, siglo XXI.
- Miranda Menchaca, L. (2015): *La identidad sociocultural a partir de la enseñanza histórica de la ciudad, Madrid*: Universidad Complutense (Tesis Doctoral)
- Ringrose, D. (1985), *Madrid y la economía española, 1560-1850: Ciudad, Corte y País en el Antiguo Régimen*, Madrid, Alianza.
- Ringrose, D. (1996): *España, 1700-1900: el mito del fracaso*, Madrid, Alianza.
- Santolaria Botet, A (2014): “La ciudad como recurso didáctico”, *EDETANIA*, nº 15, 235-244.