

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>	

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

JUAN MANUEL CASANOVA GARCÍA

(IES. La Florida, Las Torres de Cotillas / Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.06

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un estudio diacrónico que abarca tres leyes educativas: LOGSE (1990), LOE (2006) y LOMCE (2013) a partir de los manuales escolares de Primaria. Se centra en sus actividades y refiere al tratamiento de algunos de los hitos más significativos de La Edad Moderna española: América y su conquista, El Imperio español en los siglos XVI y XVII y el tránsito o cambio de dinastía en los inicios del XVIII y su reflejo en la Guerra de Sucesión. Se ha procedido a un análisis cuantitativo y sus inferencias cualitativas, que aporta interesantes reflexiones y contrastes sobre sus resultados y viene a anunciar nuevas posibilidades y perspectivas de estudio. Interesa el análisis de categorías de pensamiento histórico, a partir de propuestas formuladas por Seixas y Morton (2013), sobre la mayor o menor presencia de conceptos de segundo orden o estratégicos, conceptos que configuran un modelo de historia enseñada de acuerdo a patrones críticos, alejados de posicionamientos previos y más cercanos a las metodologías investigadoras del historiador. Por otro lado, el análisis cualitativo revela, en mayor o menor medida pervivencia de modelos tradicionales en la interpretación y las narrativas históricas y algunos atisbos que, si no suficientes, se encaminan en la línea del desarrollo y construcción de categorías de pensamiento histórico, muy necesarias en la enseñanza de la historia en nuestro alumnado.

METODOLOGÍA

El objetivo principal de esta investigación es analizar el tipo de enseñanza de historia en 5º y 6º de Educación Primaria durante LOGSE-LOE-LOMCE, de los hitos más relevantes de nuestra Hª Moderna (América, Imperio español y Guerra de Sucesión). Comprobar la presencia mayor o menor en los libros de texto de habilidades de pensamiento histórico o de narrativas y planteamientos tradicionales de la historia, a través de las actividades propuestas en ellos y su evolución desde el cambio de siglo. Este fin se concreta cuatro objetivos específicos:

1. Clasificar el tipo de los contenidos históricos (historia general, política e institucional, social y económica, cultural y artística) que aparecen en las actividades de los libros de texto, y su pervivencia en la construcción de narrativas históricas tradicionales.
2. Analizar el nivel cognitivo que se propone a los alumnos-as en las actividades de historia en los manuales de texto.
3. Sistematizar conceptos de primer y segundo orden y su presencia en las actividades de historia en los libros de texto, así como su relación con habilidades propias del pensamiento histórico.
4. Observar la frecuencia en relación a la tipología de las actividades de historia. A partir de las mismas, analizar el tratamiento conceptual, procedimental o actitudinal mayor o menor y la profundidad o tratamiento de los contenidos históricos.

El diseño metodológico empleado se ajusta a modelos de tipo cuantitativo descriptivo de corte transversal (Bisquerra, 2014). Es un diseño *ex post facto* (Kerlinger, 2002). Añade derivadas cualitativas a partir de las inferencias extraídas del primero.

La intención es tratar de conocer una realidad y su evolución LOGSE-LOE-LOMCE, a partir las actividades que aparecen en los libros de texto de 5º y 6º de Primaria para más tarde obtener inferencias explicativas sobre la enseñanza de la historia y su construcción, el tipo de contenidos propuesto, las narrativas históricas presentes, las habilidades cognitivas exigidas, la presencia de conceptos estratégicos y su relación con el pensamiento histórico.

La muestra analizada abarca 250 actividades de historia de 5º y 6º de educación primaria de 8 libros de texto LOGSE-LOE-LOMCE (Anaya, Santillana y Vicens Vives). De ellas 95 actividades corresponden a LOGSE, 108 a LOE y 47 a LOMCE. La muestra, incidental y de conveniencia, puede considerarse equilibrada (Albert, 2006).

Las variables analizadas quedan estructuradas y se especifican en:

- Actividad. Transcripción literal de cada una de las actividades.
- Nivel cognitivo (tipo 1 o de complejidad baja, tipo 2 o de complejidad media, tipo 3 o de complejidad alta). Se ha seguido la clasificación propuesta por Sáiz (2013).
- Conceptos históricos (conceptos de primer orden: conceptual/factual, cronología y conceptos de segundo orden: relevancia, fuentes/evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética). Se ha tomado la clasificación utilizada por Gómez (2014), para los conceptos de primer orden y la de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden.
- Tipo de contenidos (Historia general, historia política e institucional, historia social y económica e historia cultural y artística). Se ha seguido la clasificación utilizada por Gómez (2014).
- Tipo de actividad (pregunta corta, ensayo, prueba objetiva, comentario de texto, figuras/imágenes, búsqueda de información, creación). También se ha adoptado la propuesta de Gómez (2014).

Se ha partido del diseño de un instrumento suficientemente validado. El registro y codificación de las actividades se ha realizado a partir de la base de Datos Access, versión 2007, mediante la creación de tres tablas relacionales.

Derivado de Access se han exportado tablas a Excel, para la aplicación de estadísticos descriptivos básicos: frecuencias y porcentajes, con carácter evolutivo, así como sus inferencias relacionales.

RESULTADOS

Los datos obtenidos resultantes derivan de la información sobre las actividades de los manuales escolares y de su interpretación cuantitativa e inferencias.

De acuerdo al primer objetivo de investigación: *Clasificar el tipo de los contenidos históricos que aparecen en las actividades de los libros de texto, y su pervivencia en la construcción de narrativas históricas tradicionales.*

Las tablas 1 y 2 aportan datos globales y particulares según los marcos normativos analizados. Así, los contenidos de historia política e historia general alcanzan el 82,0% de forma general. Para el momento y los hitos históricos analizados, se alcanza un porcentaje muy elevado, dejando muy poco espacio y lugar a la historia del arte y cultural (3,6%). Siguen estas actividades un patrón de dependencia a los currículos LOGSE-LOE-LOMCE, en los que se abordan mayoritaria-

mente contenidos de este tipo. Esto va a determinar y condicionar la propuesta de actividades de bajo nivel cognitivo, asociadas a contenidos conceptuales que favorecen la continuidad de narrativas históricas tradicionales. También hay un peso relevante de la historia social y económica (14,4%), influencia de corrientes historiográficas como *Annales* o del marxismo, así como del currículo, desde la LOE, con la incorporación de las competencias (Gómez, 2014).

En la evolución normativa LOGSE-LOE-LOMCE, es destacable el elevado peso de los contenidos de historia política y general, especialmente en LOGSE (86,3%) y LOMCE (85,1%), con casi 10 puntos de diferencia con LOE (76,9%), con la recuperación de muchos contenidos de este tipo, de acuerdo a las premisas que ha traído LOMCE (López Facal, 2013, 2014).

Tabla 1. Tipología de contenidos históricos

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS	FRECUENCIA	%
Historia política e institucional	153	61,2
Historia social y económica	36	14,4
Historia del arte y cultural	9	3,6
Historia general	52	20,8
TOTAL	250	100

Tabla 2. Tipología de contenidos históricos LOGSE, LOE, LOMCE

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Historia política e institucional	67	70,5	61	5,5	25	53,2
Historia social y económica	11	11,6	22	20,4	3	6,4
Historia del arte y cultural	2	2,1	3	2,8	4	8,5
Historia general	15	15,8	22	20,4	15	31,9
TOTAL	95	100	108	100	47	100

De acuerdo al segundo objetivo de investigación: *Analizar el nivel cognitivo que se propone a los alumnos-as en las actividades de historia en los manuales de texto.*

Las tablas 3 y 4 arrojan datos esclarecedores al respecto. De ellos se deduce un nivel cognitivo básico mayoritario en las actividades (75,2%), de un modo global, frente a un nivel superior 3, que sólo viene a representar un 1,6%. Todo ello justifica el refuerzo de aprendizajes básicos centrados en lo memorístico, en un recopilatorio de fechas, datos, personajes y ausencia generalizada de sentido crítico y de elaboraciones más complejas (Gómez, 2014). Ello va unido a la escasez de contenidos de corte procedimental de relevancia o la poca presencia generalizada de contenidos de segundo orden. Aquí también se aprecian esos valores comunes para los hitos históricos analizados desde finales del siglo XV hasta los inicios del siglo XVIII.

Desde un punto de vista evolutivo, las actividades propuestas apenas encuentran variabilidad significativa desde LOGSE a LOMCE, tomando como referencia el nivel básico 1, con una ligera reducción de 76,8% en LOGSE a 72,3% en LOMCE.

Tabla 3. Nivel cognitivo exigido en las actividades

NIVEL COGNITIVO	FRECUENCIA	%
Nivel 1	188	75,2
Nivel 2	58	23,2
Nivel 3	4	1,6
TOTAL	250	100

Tabla 4. Nivel cognitivo exigido en las actividades LOGSE, LOE, LOMCE

NIVEL COGNITIVO	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Nivel 1	73	76,8	81	73	34	72,3
Nivel 2	21	22,1	25	23,1	12	25,6
Nivel 3	1	1,1	2	1,9	1	2,1
TOTAL	95	100	108	100	47	100

Respecto al tercer objetivo de investigación: *Sistematizar conceptos de primer y segundo orden y su presencia en las actividades de historia en los libros de texto, así como su relación con habilidades propias del pensamiento histórico,*

Las tablas 5 y 6 proporcionan datos al respecto, que se pasan a describir. De un modo global, los contenidos de primer orden (conceptuales y cronológicos), representan un 68,0% siendo mayoritarios y clarificadores de las habilidades de pensamiento histórico predominantes. Además se vinculan a contenidos de bajo nivel cognitivo y secuenciados en torno a la historia política.

Los conceptos de segundo orden, progresivamente se introducen en los libros de texto, aunque no en la medida y forma deseables. Destacan causas y consecuencias (16,8%) o relevancia histórica (7.6%), aunque esta “causalidad” se asocia a un bajo nivel cognitivo por la facilidad resolutive que proporciona el manual. Se aprecia un valor muy bajo de otras categorías, especialmente perspectiva histórica (0,4%) y dimensión ética (0,8%) y se aprecia mayor importancia a cambios y permanencias (2,4%). Queda una importante tarea en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, de acuerdo a las categorías de Seixas y Morton (2013).

Para el momento y los hitos analizados de Historia Moderna los datos reflejan, en su evolución normativa, LOGSE, LOE, LOMCE, y aunque no sean relevantes, una progresiva y leve disminución (de 70,6% en LOGSE a 65,7% en LOMCE) de los contenidos conceptuales y cronológicos, que incluso no parece se relacione con el marco normativo, que en LOMCE es más de recuperación de ese tipo de contenidos (López Facal, 2014). Para todos los casos, los valores de conceptos de perspectiva histórica o dimensión ética, siguen alcanzando escaso o nulo valor y el trabajo con fuentes no consigue niveles cognitivos altos, como norma general.

Tabla 5. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	FRECUENCIA	%
Conceptual	149	59,6
Cronología	21	8,4
Causas y consecuencias	42	16,8
Relevancia	10	7,6
Evidencia	19	3,7
Ética	2	0,8

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	FRECUENCIA	%
Cambios y permanencias	6	2,4
Perspectiva	1	0,4
TOTAL	250	100

Tabla 6. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades LOGSE, LOE, LOMCE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Conceptual	58	61,1	63	58,3	28	59,6
Cronología	9	9,5	8	7,4	4	8,5
Causas y consecuencias	12	12,6	24	22,2	6	12,8
Relevancia	4	4,2	2	1,9	4	8,5
Evidencia	9	9,5	9	8,3	1	2,1
Ética	0	0,0	0	0,0	2	4,3
Cambios y permanencias	3	3,2	1	0,9	2	4,3
Perspectiva	0	0,0	1	0,9	0	0,0
TOTAL	95	100	108	100	47	100

Respecto al cuarto objetivo de investigación: *Observar la frecuencia en relación a la tipología de las actividades de historia. A partir de las mismas, analizar el tratamiento conceptual, procedimental o actitudinal mayor o menor y la profundidad o tratamiento de los contenidos históricos.*

Las tablas 7 y 8 reflejan unos resultados clarificadores, de forma global y desde un punto de vista diacrónico. En el primer caso son las preguntas cortas y directas, en las que es fácilmente extraíble su respuesta del manual, las que más ocupan este apartado (un 45,2%). Igualmente responden a cuestiones de historia general y política, y se tipifican con un nivel cognitivo básico. Le siguen en importancia las actividades que recurren a figuras o imágenes con un 26,4%, obedeciendo a una tipología similar a las anteriores y al desarrollo del aparato gráfico en los manuales.

Y a pesar de que se trabajan las fuentes, con los comentarios de texto (8,8%), se echa de menos una mayor presencia de actividades relacionadas con el ensayo (5,6%) o la creación (4,4%), o un mayor nivel cognitivo en el trabajo de aquellas.

Desde un punto de vista de su evolución, desde LOGSE a LOMCE, los hitos más relevantes de nuestra historia en la Edad Moderna antes definidos, nos trasladan a una evolución, que en LOMCE refleja un tratamiento más variado de los tipos de actividades propuestas y que en muchos casos, se aleja del marco normativo que lo sustenta. La disminución de preguntas cortas y relacionadas con figuras e imágenes (75,8% en LOGSE, 78,7% en LOE, hasta un 46,8% en LOMCE), permite que se desarrolle de forma más proporcionada el resto de categorías (entre ellas creación o ensayo, con un 10,6%, respectivamente). Interesante apunte.

Tabla 7. Tipología de actividades

TIPOLOGÍA ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pregunta corta	113	45,2
Figuras/imágenes	66	26,4
Ensayo	14	5,6
Prueba objetiva	14	5,6
Búsqueda de información	10	4,0
Comentario de texto	22	8,8
Creación	11	4,4
TOTAL	250	100

Tabla 8. Tipología de actividades LOGSE, LOE, LOMCE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Pregunta corta	40	42,1	57	52,8	16	34
Figuras/imágenes	32	33,7	28	25,9	6	12,8
Ensayo	4	4,2	5	4,6	5	10,6
Prueba objetiva	5	5,3	4	3,7	5	10,6
Búsqueda de información	4	4,2	1	0,9	5	10,6

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA	TOTAL LOGSE	%	TOTAL LOE	%	TOTAL LOMCE	%
Comentario de texto	7	7,4	10	9,3	5	10,6
Creación	3	3,2	3	2,8	5	10,6
TOTAL	95	100	108	100	47	100

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones, lejos de poder afirmarse como categóricas y absolutas, reflejan aspectos generales y apuntan tendencias progresivas, aunque no suficientes, para constituirse en motor de cambio en la dirección y adquisición de categorías relevantes en el pensamiento histórico.

Esta investigación ha tratado de comprobar si las actividades que figuran en los libros de texto LOGSE-LOE-LOMCE más usados en la Región (ediciones de 2002 a 2015), ayudan al desarrollo del pensamiento histórico y proporcionan esas habilidades cognitivas que mejoren el aprendizaje de la historia en el alumnado de 5º y 6º de Primaria. Y se ha centrado en el tratamiento de los hitos más relevantes de la Hª Moderna española: América, El Imperio y el cambio de dinastía en el siglo XVIII, siendo esta etapa y esta temática de las más importantes para la comprensión e interpretación de ese pasado, como elemento clave para entender nuestro presente, al que muchos actores en la actualidad hacen recurrente su interpretación, demasiadas veces sesgada o interesada, por lo que urge ser tratada en el alumnado de acuerdo a categorías de pensamiento histórico, bajo un prisma y enfoque crítico.

Es importante que en este periplo evolutivo, las aportaciones que proporcionan los manuales, que siguen siendo el principal elemento de ayuda para los maestros y sus actividades la referencia a seguir (Prats, 2012), se ajusten a unas pautas referenciales que permitan a esos maestros adaptarlos a contextos diversos.

En el apartado del tipo de contenidos a desarrollar, debe reducirse el número de contenidos de corte político e institucional y general para dar más cabida a la historia social, económica o cultural y artística. Valores por encima del 80% para la etapa y los hitos seleccionados, poco pueden ayudar a desarrollar el conocimiento de una historia ajena a narraciones cerradas o centradas en hechos, personajes o fechas, que se apoyan en registros fundamentalmente memorísticos (Sáiz, 2013; Gómez, 2014).

También ha de venir unido a un nivel cognitivo propuesto en esas actividades, superior, que aborde contenidos de tipo más procedimental y actitudinal y que se acerque al trabajo que desarrollan los historiadores, especialmente el trabajo con

fuentes y la elaboración de narraciones o trabajos creativos (Sáiz, 2013). Pensar que un 75% de estas actividades se corresponde a un nivel 1 o básico y que las de nivel 3 no alcanzan un 2%, también significa la necesidad de cambios y con celeridad, en los manuales.

En cuanto a los conceptos históricos, sin olvidar los de primer orden, conceptuales y cronológicos, necesarios pero no exclusivos (Domínguez, 2015), se hace necesario superar barreras del 30% para los conceptos de segundo orden. Potenciar el trabajo con fuentes, la causalidad y sus efectos, la relevancia histórica y la dimensión ética o la perspectiva histórica, son claves para la comprensión histórica. Eso sí, actividades que conjuntamente aborden la historia ajena a narrativas tradicionales y de corte exclusivista por nacionalista y que alcancen un nivel cognitivo elevado.

Y si se analiza la tipología de las actividades propuestas, categorías como preguntas cortas, trabajos de bajo nivel sobre imágenes o cuestiones de porte directo o sencillo, deben variar sus porcentajes (más del 45% de preguntas cortas) para dar paso a propuestas más creativas, elaboradas y de mayor nivel cognitivo, tales como comentarios de texto, ensayos o actividades de creación.

Y aunque la evolución es lenta, desde una perspectiva diacrónica, y de acuerdo a las normativas LOGSE, LOE y LOMCE, se vislumbran cambios, en las aportaciones editoriales, tenues pero paulatinos, que no sólo se centran en la mejora de los recursos a disponer, sino en la propuesta de nuevas metodologías y enfoques que se ajustan más al desarrollo de categorías de pensamiento histórico, en la tendencia de mejorar el aprendizaje y comprensión históricas. Ello es clave para entender los hitos históricos analizados, aunque solo sea para que los elementos del pasado, y con el abuso de un enfoque presentista, enmarañen una historia, que nos guste más o menos, ha configurado nuestro pasado y sigue teniendo una gran repercusión en nuestro presente. Una comprensión histórica fundamental, que deviene de la adquisición de esas competencias históricas, como proponen Seixas y Morton (2013) o Domínguez (2015) y tantos otros en la misma línea. Y el trabajo recae sobre los maestros para con los alumnos, en ese espacio social que son las escuelas.

Se apuntan también, como limitaciones de esta investigación la propia muestra, quizá más generosa, así como la incorporación de análisis cuantitativos más complejos o de metodologías cualitativas más desarrolladas (Barca, 2011).

Igualmente investigaciones que amplíen el corte diacrónico establecido, que abarquen diferentes escenarios legislativos (valga como ejemplo la LGE de 1970) o estudios comparativos con otros territorios (Reino Unido, Francia, Estados Unidos, Canadá, América Latina), seguro serían muy reveladores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. 1) (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Domínguez, J. (2015). Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En J. Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 35-64). Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Kerlinguer, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, 10 de diciembre de 2013.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. DOI: 10.7203/DCES.27.2648
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.

