

A portrait of a young man with wavy brown hair, wearing a large white ruff collar and a dark garment with gold embroidery. The background is a dark, textured grey.

# 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](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</i> , <i>história ensinada</i> e <i>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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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>	



# INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS DE AULA A TRAVÉS DE DOS PROPUESTAS: ADMINISTRAR LA MONARQUÍA HISPÁNICA Y VIAJAR POR LA ESPAÑA ILUSTRADA

JUAN DÍAZ ÁLVAREZ, CARLA RUBIERA CANCELAS,  
FERNANDO RODRÍGUEZ DEL CUETO, MARÍA ÁLVAREZ FERNÁNDEZ,  
JORGE MUÑIZ SÁNCHEZ

(Universidad de Oviedo)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.18](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.18)

## INTRODUCCIÓN

La estructura del Grado en Historia de la Universidad de Oviedo distingue entre sesiones teóricas y clases prácticas. Esta dualidad, en muchas ocasiones, coarta la actuación del docente y la planificación de la docencia. Trabajar las últimas desde la innovación tiene los objetivos de optimizar el tiempo invertido, implementar los conocimientos del alumnado en aspectos más pormenorizados imposibles de tratar en las clases teóricas por lo ajustado del calendario escolar, trabajar desde un posicionamiento transversal, e ir más allá de meros ejercicios repetitivos centrados en los comentarios de textos y de mapas históricos, gráficos o imágenes, que en ocasiones están descontextualizadas de la carga teórica.

Las propuestas que sugiero en esta comunicación están vinculadas, en lo cronológico, a la Historia Moderna; en lo geográfico, a la Europa occidental; en lo temático, a la administración de la Monarquía de los Austrias y al viaje como fenómeno sociocultural en una época concreta: la Ilustración. El contexto en el que se insertan es un Proyecto de Innovación Docente con una vocación transversal en el que participa profesorado vinculado a cinco áreas que van temporalmente de la Prehistoria a la Historia Contemporánea. Tal iniciativa se ha puesto en marcha en el actual curso académico 2018-2019 (sendos semestres).

## EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Titulado: *Innovación y transversalidad: hacia una Historia diacrónica*, implica a cinco áreas del Departamento de Historia que recorren todas sus etapas crono-

lógicas, a otros tanto docentes y siete asignaturas de diverso carácter: formación básica (dos), obligatorias (tres) y optativas (dos) del Grado distribuidas a lo largo de sus cuatro cursos: 1.º (dos), 2.º (dos), 3.º (dos) y 4.º (una), por lo que el nivel de implicación del alumnado es completo a lo largo de todo el curso académico. El grueso de asignaturas (cinco) se impartieron en el primer semestre y el resto (dos) en el segundo. Cabe singularizar las dos asignaturas de primer curso, que son comunes, además del Grado en Historia, a los de Geografía y Ordenación del Territorio, Historia del Arte, e Historia y Ciencias de la Música. Esta circunstancia podría dar pie a la colaboración con sus respectivos departamentos en ulteriores convocatorias.

Sus objetivos están en consonancia con los dispuestos en la convocatoria de Proyectos de Innovación fomentada por la Universidad de Oviedo<sup>1</sup>, a saber, a) desarrollar estrategias de coordinación de la docencia en asignaturas a nivel de área de conocimiento, curso y titulación, b) potenciar la coordinación entre profesores, c) potenciar intercambios virtuales para la docencia usando herramientas de trabajo online y mejorar la eficacia incorporando las TICs en los materiales prácticos, d) diseñar sistemas de evaluación adaptados a nuevas tecnologías y formas de trabajo colaborativo mediante el uso de las herramientas de la enseñanza online, e) fomentar el uso correcto de la bibliografía y del material previniendo el plagio.

Entre estos cinco ejes, se potencian el segundo y el cuarto. Más allá de estos amplios parámetros, ¿qué objeto concreto se plantea el equipo docente? Huelga decir que, por nuestra vinculación al Departamento de Historia, sean los contenidos históricos, aunque tratados a partir de una categoría transversal: la Geografía. Se intenta trabajar el paisaje, la ordenación del territorio y su transformación a lo largo del discurso histórico. La colaboración docente del profesorado es fundamental no solo como experiencia profesional entre colegas, sino en la imagen proyectada ante el alumnado. De otra parte, el fomento de las herramientas digitales no hay que circunscribirlo al desarrollo y consecución de las prácticas de aula diseñadas, sino que son un peldaño más en el que se distribuyen los contenidos de la materia y, sobre todo, la adquisición de diversas competencias. Este hecho es de capital importancia en la evaluación del alumnado a partir de éstas que define

---

1 Resolución del 15 de mayo de 2018 del Rector de la Universidad de Oviedo, por la que se anuncia la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente durante el año 2018, y Bases de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente-2018. El proyecto, con referencia PINN-18-A-047, fue adjudicado de modo definitivo en diciembre de 2018. Estos documentos pueden consultarse en <http://www.innova.uniovi.es/c1nn/convocatoria-sinnovacion/proyectosid>.

el panorama del EEES en sustitución del tradicional sistema anclado en la mera transmisión de conocimientos (García Sanz, 2011; Cano García, 2015).

Desde el punto de vista metodológico el proyecto apuesta por la innovación docente como alternativa en las Humanidades, al menos en el Grado en Historia de la universidad asturiana, integrando las tecnologías de la información y de las comunicaciones, el intercambio y la difusión del conocimiento científico y cultural sobre el cimiento de tecnologías digitales, así como el fomento de actuaciones de enseñanza online como refiere de modo genérico el Artículo 4 del *Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo*<sup>2</sup>. Desde un principio, en el proceso de diseño del proyecto se animó a que cada docente favoreciera una o varias herramientas digitales con el objeto de crear una tarea final que será presentada en el aula ante todos sus integrantes; es un modo de poder evaluar el uso de las mismas.

Empero, el equipo docente sigue un método común concentrado en tres momentos diferentes del semestre. En primer lugar, resulta imprescindible presentar el proyecto al alumnado, organizar cuestiones técnicas como la distribución de grupos de trabajo, reparto de temas a tratar, así como hacer una introducción de las fuentes y bibliografía básica a tener en cuenta, incidir en el uso de las herramientas digitales y la prevención del plagio. Una segunda fase en la que se invertirán varias sesiones en la exposición de los problemas que el alumnado vaya encontrado según avance en su tarea. No solo se trata de sesiones en las que desplegar las dificultades, sino que habrá una intervención por parte del docente para intentar guiar o solucionar algunos de los escollos que se presenten. De este diálogo se desprenderá un proceso de *feedback*. La fase final corresponderá a la exposición oral de los resultados, y a la evaluación y calificación de los mismos. Ambos aspectos no han de ser antagónicos como ya expusiera en su momento Álvarez Méndez (2002). Nuestra tarea de evaluadores ha de trascender el debate entre decantarse por una metodología cualitativa o cuantitativa. Hemos de entender la evaluación desde una perspectiva integradora, con vocación democratizadora (Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996).

---

2 El documento fue aprobado por Acuerdo de 20 de abril de 2018 del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo (BOPA, n.º 107, de 10 de mayo). Su consulta puede hacerse desde [https://secretaria.uniovi.es/normativa/reglamentos/ultimosaprobados/-/asset\\_publisher/Oc1s/content/acuerdo-de-20-de-abril-de-2018-del-consejo-de-gobierno-de-la-universidad-de-oviedo-por-el-que-se-aprueba-el-reglamento-de-organizacion-y-funcionamiento-del-centro-de-innovacion-docente-de-la-universidad-de-oviedo-bopa-107-10-5-2018;jsessionid=2F8E7F48885F69176B560DB0CC8A7FD7?redirect=%2Fnormativa%2Freglamentos%2Fultimosaprobados](https://secretaria.uniovi.es/normativa/reglamentos/ultimosaprobados/-/asset_publisher/Oc1s/content/acuerdo-de-20-de-abril-de-2018-del-consejo-de-gobierno-de-la-universidad-de-oviedo-por-el-que-se-aprueba-el-reglamento-de-organizacion-y-funcionamiento-del-centro-de-innovacion-docente-de-la-universidad-de-oviedo-bopa-107-10-5-2018;jsessionid=2F8E7F48885F69176B560DB0CC8A7FD7?redirect=%2Fnormativa%2Freglamentos%2Fultimosaprobados)

Como se verá, la probabilidad de dudas, incluso sugerencias por parte del alumnado, vinculadas al proceso evaluativo y de calificación será alta. En el proyecto, este aspecto está circunscrito a un porcentaje dentro del conjunto de prácticas realizadas a lo largo del semestre, no necesariamente con el mismo valor por parte de cada docente.

No se ha determinado un número específico de sesiones a cada una de estas tres fases, la diversidad del alumnado y su grado de madurez serán determinantes a la hora de incidir en determinados aspectos o en el volumen de dudas, no solo referidas a contenidos sino también desde el punto de vista metodológico y del proceso evaluativo.

La potenciación de la coordinación entre el profesorado se está llevando a cabo a través del trabajo en red del equipo docente. Atendemos al uso de una metodología común teniendo en cuenta el proceso de evaluación tanto de la práctica docente como del proceso de aprendizaje. Este control se abordará en distintos estadios durante el curso académico que se concretan en tres aspectos.

En primer lugar, es necesario la transmisión de información acerca del proceso de aprendizaje del alumnado al mismo tiempo que el equipo docente muestre interés por la reflexión sobre la práctica docente. Estas cuestiones se llevarán a cabo en reuniones fijadas y organizadas, bajo la coordinación del docente responsable, lo que no obsta que la iniciativa sea tomada por alguno del resto de individuos colaboradores. Estas reuniones de trabajo implican dejar constancia de la periodicidad de las sesiones habidas, los problemas planteados, las posibles soluciones adoptadas y los cambios de pareceres del equipo, respondiendo así a un proceso de evaluación continua. La información que de ella se obtenga es susceptible de utilizarse en recursos que podrían ponerse a disponibilidad del resto de la comunidad educativa en portales tales como Research Gate a modo de *dialy teaching tool* que recoja la experiencia con la finalidad de enriquecer el proceso de formación y de gestión del equipo.

En segundo lugar, es preciso fijar varios *milestones*, sesiones concertadas en momentos estratégicos durante el desarrollo del proyecto, al menos, al inicio, a mitad del mismo y al final, que sirvan como actividad autoevaluatora incidiendo en los indicadores establecidos y en los resultados esperados. Es un modo de identificar los aspectos positivos, también las dificultades que vayan surgiendo con la finalidad de ponerles remedio a partir del incentivo de nuevas sinergias.

Por último, tendrá lugar la valoración de los resultados finales obtenidos por cada uno de los grupos de prácticas. En función de la calidad de los mismos se prevé un par de estrategias de transferencia: la creación de un blog digital en el

que implicar al propio alumnado, y la posibilidad de organizar una exposición en la Facultad para publicitar a la comunidad universitaria los resultados obtenidos de tales prácticas, así como del propio proyecto.

## **LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA MODERNA VINCULADAS AL PROYECTO**

A la hora de diseñar las prácticas vinculadas al proyecto y presentarlas al alumnado consideré oportuno hacerlo bajo un eje común. Tales actividades no estaban orientadas a favorecer un mismo producto final. Los integrantes de cada curso fueron divididos en grupos de cinco o seis individuos: nueve en 3.º y siete en 4.º. Además, era importante que los estudiantes disociaran esta práctica continua de la idea de que se tratara de otro trabajo final de curso a desarrollar a lo largo de la totalidad del semestre y cuya realización, además de grupal, habría de ser no presencial (téngase en cuenta que, en nuestro Grado, este tipo de tareas representan hasta el 60% de los créditos ECTS de las asignaturas). Esta es una de las razones por las que se limitó la consecución del resultado final a siete semanas, incluida la sesión de exposición oral.

Los temas sugeridos están vinculados a las asignaturas de Historia Moderna Universal (obligatoria, 3.º de Grado) y Sociedad y Cultura en la Edad Moderna (optativa, 4.º de Grado). Desde el punto de vista cronológico, la primera se ciñe a los siglos XVI y XVII y la segunda al periodo completo del Antiguo Régimen. Ambas prácticas responden al acercamiento hacia ciertos contenidos con muy poca presencia en el temario, que pueden ser soslayados, incluso obviados, debido a la limitación del calendario académico. Al mismo tiempo, el tratamiento de una información tan específica podría dar confusión con la realización de un seminario, pero se distingue en el hecho de que la dedicación empleada en las distintas sesiones no era total, sino puntual. A pesar de esta circunstancia y otras ya comentadas, así como el empleo de una metodología activa de seguimiento, consideré oportuno denominar esta actividad: «práctica continua».

El seguimiento respondió a los interrogantes «quién, cómo, qué y por qué», no solo para que sirvieran de apoyo al docente en la justificación de esta experiencia en el contexto del proyecto, así como el objeto último del mismo, sino para que el alumnado identificara las tareas a realizar; además facilitó orientación en la consecución de resultados y en las dificultades que surgían favoreciendo el *feedback*, y orientó hacia el mejor modo de optimizar la presentación pública de los resultados. Estas cuestiones han de vincularse también con los principios del *Project-Bases Learning*, donde las competencias de la comunicación, el trabajo

en equipo y la innovación y espíritu emprendedor son determinantes (Harwell, 1997; Estrada García, 2012).

El tema sugerido para la asignatura de Historia Moderna Universal fue la diversidad administrativa del estado polisinodial de los Austrias, no solo en la Península Ibérica, sino en el conglomerado territorial disperso por Europa, lo que aglutiné bajo el título «Administrar la Monarquía Hispánica». Respecto a la realizada en Sociedad y Cultura en la Edad Moderna, me circunscribí a un ámbito genérico e importante dentro de la esfera sociocultural: «Viajar por la España ilustrada». La subdivisión del alumnado en pequeños grupos permitió abarcar una mayor amplitud del tema propuesto. En el espacio que cada asignatura tiene en el Campus Virtual se alojó un documento.pdf en el que se mencionan los objetivos concretos de la actividad a realizar, los contenidos que interesa trabajar, una bibliografía básica con la que el alumnado pueda iniciarse y a partir de la que pueda investigar favoreciendo un trabajo autónomo, tanto de modo grupal como individual. En el caso de la práctica realizada en 4.º curso se añadió una fuente básica de consulta, el *Diario* de Gaspar Melchor de Jovellanos tanto en su versión editorial (en papel) como en la digital.

Entre los objetivos vinculados a los contenidos específicos de cada práctica incluí uno en el que se trabajaran competencias que contribuyeran a la formación integral del alumnado, al desempeño de comportamientos en otros periodos vitales del individuo en ámbitos laborales, y que fueran susceptibles de ser evaluados; me refiero a favorecer un clima de trabajo que permitiera la interacción de varios equipos, el trabajo colaborativo, la iniciativa personal, y la resolución de problemas que de este método de trabajo pudieran emerger. En el caso de «Viajar por la España ilustrada» incité a indagar en las visiones y revisiones sobre el tema, que contribuían desde el campo literario, como elemento complementario. Sugerí, así, la lectura de *Hombres buenos* de Pérez-Reverte, al adentrarse en el espíritu de la práctica, si bien el tratamiento que hace de la metanarración (Calzón García, 2017) me resultó sugerente para el desarrollo de la actividad.

Entre las problemáticas que fueron surgiendo a lo largo del curso me referiré a las acontecidas en 4.º curso. Algunas de las preocupaciones de sus integrantes (el conjunto del aula) fue el proceso de evaluación, la calificación y cómo afrontar la exposición oral. Un supuesto exceso en el conjunto de tareas prácticas de la asignatura<sup>3</sup>, la acumulación de entregas y presentaciones públicas coinciden-

3 La evaluación distingue dos partes, la práctica y la teórica, cada una con una calificación del 50%. La carga práctica incluía un comentario de texto y otro de mapa (10%), la práctica continua (20%) y un trabajo final de curso (20%).

tes en la parte final del semestre, dando a entender una descoordinación del profesorado para fijar las fechas, pero también del alumnado para repartir la carga de trabajo a lo largo del calendario de modo más equitativo, favoreció un clima de confianza, debate y diálogo entre las dos partes del proceso enseñanza-aprendizaje: docente-discente. En este sentido, me alineé con el rol de facilitador, entendido como un agente de cambio, un amigo crítico, más que como un mero técnico (Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017), empatizando con el alumnado como una dinámica de actuación, también como un valor. Desde un posicionamiento razonado se planteó la posibilidad de eliminar los dos comentarios y dividir su porcentaje en la calificación hacia la práctica continua y el trabajo de curso, quedando sendos elementos en el 25% de la nota final. Aunque no se ha seguido de modo exhaustivo, los criterios que llevan hacia la denominada «evaluación para la justicia social» si se han tenido en cuenta algunos de sus principios, como ya indiqué (Murillo e Hidalgo, 2015 y 2018). Esta situación no tuvo lugar con el grupo de 3.º, que no negoció ningún cambio, manteniendo la estructura original.

## **RESULTADOS**

Las tareas estaban condicionadas a un formato concreto de entrega: un video con una duración máxima de 20 minutos, que sería visionado por el conjunto de la clase, recuérdese que uno de los objetos del proyecto de innovación incentivaba el uso de las TICs. Esta entrega fue comentada en la presentación de la práctica y, desde un principio, sendos cursos se mostraron reticentes al formato. De nuevo, el diálogo entre alumnado y profesor favoreciendo una evaluación más justa (McArthur, 2016) dio lugar a la posibilidad de elegir entre un video o un póster, si bien se mantuvo la limitación de exposición a 20 minutos. Una de las condiciones para esa sesión final era la intervención de todos los integrantes del grupo. El curso de 3.º fue el que mejor respondió a la entrega propuesta desde un principio: cuatro videos y cinco pósteres; el de 4.º fue el más reactivo, los siete grupos optaron por el póster.

En líneas generales, los trabajos de 3.º, sustentados en una bibliografía general y específica, expresaron la información en el formato final. Los equipos que optaron por el póster no refirieron diferencias de contenido respecto a la exposición; por el contrario, el alumnado de 4.º actuó en su conjunto del mismo modo, disociando la información suministrada en los pósteres y la intervención oral: en la primera los contenidos eran de carácter más teórico, amparándose en la bibliografía específica; en cambio, en la segunda, se optó por dar preeminencia

a la fuente sugerida: el *Diario* de Jovellanos como información complementaria, enriqueciendo el resultado final.

Este mismo alumnado destacó al dar cohesión al grupo-aula por encima de los subgrupos. La práctica fue diseñada para que cada grupo tuviera una pieza de un puzle que se revelaría con las exposiciones. Hubo una línea común a los siete grupos: tener un conocimiento teórico y general de qué supuso el «viaje ilustrado». El alumnado consciente de las repeticiones que tendrían lugar durante las siete intervenciones sugirieron al docente el modo de atajarlo, y se acordó que esa función sería desempeñada por un grupo 0, integrado por un representante de cada uno de los siete. Para redondear la percepción final del alumnado, el profesor sugirió que otros siete actuaran del mismo modo, esta vez para facilitar unas conclusiones finales: la principal a la que cada grupo hubiera llegado.

Cabe hacer alusión a los resultados alcanzados desde un punto de vista general del proyecto y desde uno más específico de la Historia Moderna en el mismo. Como se indicó, la preocupación por la evaluación de la práctica docente y de la valoración de la experiencia fue importante, además de cómo percibe el alumnado universitario el trabajo grupal, llevó al diseño de dos pruebas, las mismas para todas las asignaturas. De una parte, se facilitó al alumnado (preservando el anonimato en todo momento) una matriz DAFO con la finalidad de identificar las Debilidades, las Amenazas, las Fortalezas y las Oportunidades. En una lectura Debilidades/Amenazas destacan: a) las dificultades para que el alumnado pueda reunirse fuera del periodo lectivo, b) la organización interna de los grupos asignando tareas y roles; estos ítems fueron referidos por 17 y 13 personas respectivamente. Una visualización de las Fortalezas/Oportunidades permite: a) un sondeo más profundo en el tema y en la bibliografía, facilitando la realización del trabajo, b) fomenta una buena relación y organización entre las personas integrantes del grupo, c) una buena valoración del trabajo en equipo y la ayuda que supone a la exposición; aspectos mencionados por 16, 14 y 12 personas respectivamente.

Por otro lado, siguiendo la estela del uso de las TICs, se diseñó un cuestionario corto de diez puntos, en el que de nuevo se preservó el anonimato de los participantes utilizando una aplicación informática: QUZZZZ, para ser utilizada desde dispositivos móviles en el aula. Fue en esta encuesta donde se consideró la valoración de la práctica docente y la que el alumnado hizo de la práctica específica vinculada al proyecto. Para el caso que nos atañe los resultados, expresados en porcentajes, son en líneas generales buenos:

a) Valora tu experiencia dentro de la innovación docente en la U.O.

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien	No Tuve
H.M.U.	11	19	52	15	4
S.C.E.M.	10	10	80	0	0
Media <sup>4</sup>	10,33	18,10	60,31	11,10	1,16

b) Valoración general del proyecto de innovación docente

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	4	44	41	11
S.C.E.M.	0	10	70	20
Media	3,04	30,15	54,7	12,53

c) Valora la estructura y la organización de la práctica realizada

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	0	26	48	26
S.C.E.M.	0	40	50	10
Media	7,5	32,94	45,90	15,73

d) ¿Qué valoración te sugiere la información alojada en el Campus Virtual sobre el proyecto de innovación y/o la práctica?

	Suficiente	Insuficiente
H.M.U.	70	30
S.C.E.M.	60	40
Media	69,79	30,7

e) ¿Cuál es tu valoración sobre la orientación y las explicaciones del docente?

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	0	19	33	48
S.C.E.M.	0	0	80	20
Media	4,31	16,41	54,53	24,86

f) ¿Has solicitado orientación ante dificultades para la realización de la práctica?

	Sí	No
H.M.U.	44	56
S.C.E.M.	90	10
Media	46,29	53,29

4 Se refiere a la media de las cuatro asignaturas valoradas en el primer semestre.

g) ¿Has solicitado orientación por falta de información en el Campus Virtual?

	Mal	Regular	Suficiente
H.M.U.	11	48	41
S.C.E.M.	70	10	20
Media	27,54	36,03	36,5

h) En caso de haber solicitado orientación tutorial, ¿cómo la valorarías?

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien	No solicité
H.M.U.	0	4	19	30	48
S.C.E.M.	0	0	20	70	10
Media	2,04	4,9	17,4	31,65	44,41

i) ¿Cómo valorarías las herramientas digitales utilizadas?

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
H.M.U.	4	22	48	26
S.C.E.M.	0	10	60	30
Media	8,04	17,75	51,83	22,54

j) ¿Cómo valorarías la compensación entre el trabajo realizado y la calificación?

	Suficiente	Insuficiente
H.M.U.	85	15
S.C.E.M.	100	0
Media	86,61	13,35

## CONCLUSIONES

Las prácticas continuas «Administrar la Monarquía hispánica» y «Viajar por la España ilustrada» se adecuan al objetivo básico del proyecto de innovación docente *Innovación y transversalidad: hacia una historia diacrónica*, en el que los contenidos históricos son tratados desde la Geografía, esto es, cómo el medio físico y la acción antrópica actúan en los acontecimientos históricos, de este modo, el paisaje y la ordenación del territorio resultan determinantes.

Las actividades a desarrollar, además de una dedicación individual y no presencial en el aula por parte del alumnado, están pensadas para el desarrollo de las clases prácticas que complementan a las sesiones teóricas presenciales. Más aun, se pretende incentivar las metodologías activas y colaborativas entre los propios alumnos, así como con el docente, que actuará como un agente mediador. Empoderar al alumnado haciéndole participe en algunas de las tomas de decisiones será importante para el diálogo discente-docente.

Estas cuestiones surgen de la necesaria intensificación de los casos prácticos relacionados desde el punto de vista teórico, poco o nada tratados a la hora de la difusión de los contenidos por el ajuste cronológico del calendario escolar, en el caso que presento: la diversidad administrativa de la Monarquía de los Austrias en el contexto de hegemónico europeo y las circunstancias y objetivos prácticos de los viajes ilustrados como servicio a la Monarquía y darle a conocer la realidad del país y atajar los problemas. Finalmente, el proyecto contribuye al trabajo coordinado y colaborativo entre el equipo docente involucrado, que trasciende en su actuación en todos los cursos del Grado implicando la participación de todo el alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Calzón García, J. A. (2017). Voces, imposturas y laberintos en *Hombres buenos*, de Arturo Pérez-Reverte: el desafío de la metanarración. *Monteagudo. Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, 22, 285-299.
- Cano García, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC's. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. y Wandersman, A. (Eds.) (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- García Sanz, M. P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J. J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 63-79). Murcia: Editum.
- Harwell, S. (1997). *Project-Based Learning: Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. Tampa, FL: University of South Florida.
- McArthur, J. (2016). Assessment for Social Justice: The Role of Assessment in Achieving Social Justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 967-981.

- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448.
- Soto, J. E., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de Amigo Crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.