

REFERENCIA: Gómez Carrasco, C. J.: "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-1, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONTENIDOS DISCIPLINARES EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LA EDAD MODERNA EN 2º DE LA ESO¹

HISTORICAL THINKING AND DISCIPLINARY CONTENTS IN TEXTBOOKS. AN EXPLORATORY ANALYSIS OF THE EARLY MODERN AGE IN 2º OF SECONDARY EDUCATION

Cosme J. Gómez Carrasco

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Recibido: 30/05/2014

Aceptado: 14/07/2014

Resumen:

El objetivo principal de este trabajo ha sido indagar en la educación y alfabetización histórica del alumnado propuesta por los libros de texto de 2.º de la ESO, y así comprobar su adecuación a una enseñanza basada en competencias y en habilidades complejas de pensamiento. Para conseguir esta cuestión se ha informatizado las actividades propuestas por tres manuales de tres editoriales distintas sobre la Edad Moderna en una base de datos. Estos ejercicios se han clasificado en torno a cuatro categorías: tipo de actividad; nivel cognitivo que exigen al alumnado; presencia de conceptos de primer y segundo orden; y tipología de contenidos históricos. Los resultados muestran una falta de actualización de contenidos disciplinares y unas actividades de baja complejidad cognitiva, que exigen principalmente al alumnado la memorización o reproducción de ciertos contenidos (generalmente de historia política, cultural o artística) presentes en el propio texto del manual.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Educación Secundaria, Libros de texto; Edad Moderna

Abstract:

The main objective of this paper is to investigate the historical education of students in textbooks of 2.º grade of Secondary Education, and check their suitability for teaching based on skills and complex thinking skills. To get this issue has computerized the three manual activities proposed by three different publishers for the Early Modern Age in a database. These exercises have been classified into four categories: type of activity; cognitively demanding to students; presence of concepts of first and second order; typology of historical knowledge. The results show a lack of updating of disciplinary

¹ Este trabajo es resultado del proyecto "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales" (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y del proyecto "Familia, curso de vida y reproducción social en la España centro-meridional, 1700-1860", referencia HAR2010-21325-C05-03 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación

content and activities of a low cognitive complexity, which mainly require the students memorizing or reproducing certain content (usually political, cultural or artistic history) in the text of the manual.

Keywords: History Education, Secondary Education, Textbooks, Early Modern History

Introducción

Con la entrada en vigor de la LOE (2006) y de las competencias básicas en los currículos, los libros de texto de todas las materias, incluida la de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, deben enriquecer y actualizar su enfoque didáctico para fomentar su contribución a dichas competencias. Sin embargo, a tenor de las investigaciones realizadas en los manuales de historia, los resultados no han sido muy positivos (Sáiz, 2011; 2013). Si bien es cierto que la aparición del nuevo concepto de competencias supuso un nuevo reto para una enseñanza que desarrolle habilidades y capacidades de pensamiento más complejas, su puesta en práctica en el aula suele chocar con métodos tradicionales expositivos, un abuso del libro de texto y del examen como principales instrumentos de evaluación del alumnado (Gómez y Miralles, 2013a). La necesidad de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales, y de aplicación de destrezas y actitudes a situaciones determinadas, debe obligar a una mayor presencia de actividades formativas en dicho proceso educativo, donde además se utilicen una gran variedad de recursos, materiales e instrumentos de evaluación (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

En opinión de López Facal (2013), las ciencias sociales y la historia son disciplinas que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de estas competencias educativas básicas. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas y ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sólido sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013). Comprender los significados de las acciones humanas en diferentes contextos forma parte de la esencia de las ciencias sociales. Los vínculos entre una completa educación histórica y la formación ciudadana e integral del alumnado son muy estrechos (Heimberg, 2005). Por lo cual la adaptación de las competencias educativas a la materia de historia implica una alfabetización histórica del alumnado que sobrepase la memorización de conceptos, datos y fechas del pasado. Es decir, un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2004).

Con la finalidad de conocer la aplicación de esas competencias en los libros de texto de historia y la alfabetización histórica del alumnado, este estudio ha analizado tanto los contenidos sustantivos que presentan los manuales (contenidos conceptuales y factuales), como los contenidos estratégicos (qué tipo de habilidades cognitivas se le

exige a los alumnos sobre estos contenidos). Para conseguir esta finalidad se ha realizado un estudio exploratorio de las actividades propuestas al alumnado de una época trascendental en la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento: la Edad Moderna. Los vínculos de este periodo con los fenómenos actuales hacen que su conocimiento sea básico para el desarrollo e implementación de las competencias educativas. Desde la perspectiva europea y Occidental la Edad Moderna se caracteriza por una paulatina y lenta transición del feudalismo al capitalismo (Dobb, 1999). Entre los principales elementos que condicionaron esas transformaciones hay que destacar el crecimiento del capital comercial y un aumento del poder de la burguesía; el expansionismo marítimo europeo y los grandes descubrimientos geográficos; el surgimiento de los estados nacionales a través de monarquías autoritarias y absolutistas; el nacimiento del humanismo; un mayor desarrollo de la ciencia y la investigación empírica; la ruptura de la cristiandad con la Reforma y la Contrarreforma; y un sistema demográfico de tipo antiguo con grandes episodios de mortalidad, que supuso un crecimiento lento de la población, pero que a finales del periodo presentó ciertos cambios que pusieron los cimientos del régimen demográfico actual. Todos estos procesos fueron el germen de lo que algunos autores han denominado como “modernidad”, y se presenta por lo tanto como clave en la comprensión de la organización social, política, económica y cultural actual.

Los libros de texto de historia y los conceptos de segundo orden

Los trabajos sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación muy fructífera en la didáctica de las ciencias sociales en los últimos veinte años (Martínez, 2011; Prats, 1997 y 2012; Sáiz 2011 y 2013; Valls 1995, 1998, 1999, 2001, 2008a, 2008b). La perspectiva sociocultural que centra su investigación en el conocimiento pedagógico de los contenidos mostrados en los libros de texto, es la que más ha primado en los estudios sobre los manuales escolares (Martínez, 2011). Actualmente su análisis ha adquirido mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como el contexto de uso por parte de profesores y alumnos. Los manuales tienen un gran protagonismo en las actividades en el aula, en la metodología y en la planificación y desarrollo de gran parte de las materias, incluida la de Ciencias Sociales. Además, la evaluación del alumnado tiene estrechos vínculos con el manual, ya que en la mayoría de las ocasiones el profesorado pregunta en los exámenes los contenidos que se han trabajado en el libro de texto.

La selección de los libros de historia en un instituto generalmente debe hacerse con estudio a fondo de las características de los diferentes ejemplares de las numerosas editoriales. Por eso Valls (2008b), propone una propuesta que integra una serie de aspectos, tanto historiográficos, comunicativos o epistemológicos a la hora de establecer un análisis valorativo de los textos escolares de historia. Esta propuesta complementa a la que ya Rüssen (1997) realizó, vinculando las funciones de la enseñanza de la historia y las propiedades de los manuales. Sin duda, y como indica Prats (2012), el libro de texto ideal es el que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos

(metodología). En el caso de la historia, sin duda el objetivo debe ser formar a los alumnos en el pensamiento histórico (Sáiz, 2013).

El concepto de pensamiento histórico no es nuevo, pues ya hay una mención al mismo a finales del siglo XIX en Estados Unidos en la *American Historical Association* (Lévesque, 2011b). No obstante ha sido en las dos últimas décadas cuando este concepto ha tomado fuerza como contraposición al discurso histórico descriptivo y acrítico. Existe una idea muy extendida en la sociedad en la que se vincula el conocimiento histórico con la memorización de hechos, conceptos, datos y fechas del pasado. Frente a esta concepción, hay que insistir en que saber historia implica el manejo de unas habilidades de pensamiento, análisis e interpretación propias de esta disciplina que no son innatas y que, por tanto, deben aprenderse (Wineburg, 2001). El empecinamiento curricular en los contenidos de primer orden (conceptos, fechas, datos...) empobrece la educación histórica del alumnado y está íntimamente relacionado con la creación de identidades sociales, culturales y políticas (Carretero et al, 2012). Frente a este enfoque (en el que pasado e historia son realidades miméticas) en las últimas dos décadas los grupos de investigación más innovadores están apostando por el pensamiento histórico y el conocimiento *sobre* historia (Barca, 2011; Carretero y López, 2009; Carretero, 2011; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Lévesque, 2011a; López Facal et al, 2011; Seixas, 2010 y 2011). En estas investigaciones es común distinguir dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a interrogantes del pasado a través de las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? y ¿Dónde? Por otro lado los contenidos denominados como estratégicos, metahistóricos o de segundo orden. Estos últimos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de contenidos históricos están relacionados con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). El desarrollo de las competencias básicas en la materia de historia, que implican la movilización de capacidades y habilidades de pensamiento complejas, debe tener en cuenta estos metaconceptos históricos.

Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia*. Esto implica la posesión de una serie de habilidades que deben desarrollarse en el aula (Sáiz, 2013). En primer lugar la capacidad de plantear problemas históricos en su contexto, basado en su trascendencia para la sociedad. En este ámbito Seixas y Morton (2013) indican la necesidad de enlazar la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos. Sin duda la historia social tiene un papel importante a la hora de establecer vínculos entre el pasado, el presente y el interés de los alumnos por el conocimiento histórico (Gómez y Miralles, 2013b). En segundo lugar es necesario fomentar el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas. Este ámbito pone en relación al pensamiento histórico con un proceso metodológico

(Éthier, Demers y Lefrançois, 2010). En tercer lugar es necesario desarrollar en los alumnos una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Por último hay que fomentar en el alumnado la habilidad de construir o representar las narrativas del pasado. En estas habilidades se conjuga el uso de fuentes con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja: la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). La adaptación de los libros de texto a una enseñanza que favorezca el pensamiento histórico y las competencias educativas relacionadas con esta disciplina implica el trabajo con estas habilidades. Por esta cuestión es necesario realizar un análisis de las actividades propuestas por los manuales para estudiar su adecuación a una correcta alfabetización histórica del alumnado. Esto implica una combinación de conocimientos sustantivos debidamente actualizados y el uso de metaconceptos históricos que desarrolle habilidades de pensamiento complejas (Lee, 2005).

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es indagar en la educación y alfabetización histórica que proponen los libros de texto de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, combinando el análisis de contenido con el análisis curricular y una comparación con la producción científica actual. Se realizará un estudio exploratorio con un tema transversal: las unidades didácticas de la Edad Moderna en 2.º de ESO. Para ello se han formulado una serie de objetivos específicos:

- Estudiar los contenidos curriculares relacionados con la Edad Moderna en Educación Secundaria Obligatoria.
- Diferenciar la tipología de contenidos (historia social, económica, política...) que están presentes en los libros de texto de Ciencias Sociales a través de las actividades sobre la Edad Moderna en 2º. de ESO.
- Analizar el nivel de actualización de contenidos disciplinares que muestra el libro de texto a través de las actividades de la Edad Moderna que deben realizar los alumnos en 2.º de la ESO y un estudio de la producción científica realizada sobre esta época histórica en los último ocho años.
- Estudiar la tipología de actividades propuestas por los libros de texto de Ciencias Sociales en las unidades didácticas de la Edad Moderna en 2.º de la ESO.
- Analizar las habilidades cognitivas sobre historia en las actividades de los libros de texto de Ciencias Sociales y la presencia de contenidos de primer y segundo orden a través de las unidades didácticas de la Edad Moderna en 2º. de ESO.

Población y muestra

La población está compuesta por las unidades didácticas sobre la Edad Moderna en 2.º de la ESO en los libros de texto de Ciencias Sociales. La muestra seleccionada para el análisis comparativo la componen las actividades propuestas de tres editoriales que se encuentran entre las más utilizadas en la Región de Murcia: Anaya, Oxford y Vicens Vives. El muestreo tuvo un carácter *incidental*. El total de la muestra recoge 531 actividades en 11 temas distintos. Para comparar los contenidos disciplinares en los libros de texto con la investigación actual en la Edad Moderna se ha analizado la producción científica de los últimos años sobre esta época. Para ello se han contabilizado los conceptos y derivados semánticos de los títulos de artículos y capítulos de libro sobre esta época histórica. Se han recogido 484 títulos publicados en las Actas de las reuniones científicas de la Fundación Española de Historia Moderna entre 2006 y 2012. Además también se han analizado 291 artículos publicados en cinco revistas de referencia en el área desde 2008 hasta 2012: *Studia Historica*, *Historia Moderna*; *Cuadernos de Historia Moderna*; *Revista de Historia Moderna*; *Obradoiro de Historia Moderna*; e *Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*.

Tabla 1. Número de actividades por editorial

EDITORIAL	Nº ACTIVIDADES
ANAYA	142
OXFORD	115
VICENS VIVES	274

Tabla 2. Número de actividades por tema

TEMA	Nº ACTIVIDADES
EL ESTADO MODERNO	53
EL IMPERIO DE LOS AUSTRIAS.	45
EL REINO DE MURCIA EN LA EDAD MODERNA.	27
EL SIGLO DEL BARROCO.	51
EL SIGLO XVII. ABSOLUTISMO Y BARROCO.	57
LA EDAD MODERNA. LOS DESCUBRIMIENTOS GEOGRÁFICOS	40
LA EUROPA DEL BARROCO	62
LA HEGEMONÍA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XVI.	45
LA MONARQUÍA AUTORITARIA: LOS REYES CATÓLICOS.	48
LOS GRANDES DESCUBRIMIENTOS GEOGRÁFICOS.	47
RENACIMIENTO Y REFORMA.	56

Tabla 3. Trabajos sobre Edad Moderna analizados en las Actas de la FEHM y cinco revistas de referencia

FUENTE	NÚMERO DE TRABAJOS
ACTAS DE LA FEHM	484
STUDIA HISTORICA. HISTORIA MODERNA	53
CUADERNOS DE HISTORIA MODERNA	87
OBRADOIRO DE HISTORIA MODERNA	56
REVISTA DE HISTORIA MODERNA	67
IH. ÉPOCA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	28
TOTAL	775

Método, categorización y procedimiento de análisis

Podemos definir el método utilizado como *método no experimental*, debido a que está basado en búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención ha sido tratar de conocer una realidad (el tratamiento de los contenidos históricos sobre la Edad Moderna en 2.º de la ESO) para luego obtener modelos explicativos sobre la actualización de dichos conocimientos y su adecuación a una correcta alfabetización histórica del alumnado. El diseño metodológico de este estudio es *transeccional exploratorio*, ya que el objetivo es conocer un evento o situación a través de una exploración inicial como preámbulo de una investigación más profunda (Albert, 2006). El tratamiento de los datos obtenidos se ha realizado principalmente con técnicas cuantitativas (sistematización de los conceptos y temáticas abordadas en las actividades de los manuales y de las capacidades cognitivas sobre historia que exigen en las mismas) y técnicas cualitativas a través del análisis de contenido.

El instrumento de recogida de información de las actividades de los libros de texto se ha diseñado en una base de datos en ACCESS con diferentes tablas relacionales. Para analizar las imágenes se elaboraron tres parrillas de registro para después codificar los datos resultantes (tablas 4, 5 y 6). Mediante la creación de tablas relacionales se ha vinculado los ítems “Códigos de libro” y “Códigos de tema”, y esto ha permitido establecer una serie de vínculos entre las actividades, la editorial, el tema donde se ubica, su tipología (preguntas cortas, pruebas objetivas, búsqueda de información...), el nivel cognitivo exigido en las mismas, y la presencia de conceptos de primer y segundo orden sobre historia. Esta técnica da la posibilidad de analizar y describir el objeto de estudio de un modo más sistemático (incluye o excluye categorías de acuerdo a criterios previos).

Tabla 4. Tabla de información de editorial

CÓDIGO LIBRO	EDITORIAL	AÑO
1	OXFORD	2009
2	ANAYA	2012
3	VICENS VIVES	2010

Tabla 5. Tabla de información de los temas

CÓDIGO LIBRO	CÓDIGO TEMA	TEMA
1	11	EL ESTADO MODERNO
1	12	LA EUROPA DEL BARROCO
2	21	LA EDAD MODERNA. LOS DESCUBRIMIENTOS GEOGRÁFICOS
2	22	LA HEGEMONÍA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XVI.
2	23	EL SIGLO XVII. ABSOLUTISMO Y BARROCO.
3	31	RENACIMIENTO Y REFORMA.
3	32	LA MONARQUÍA AUTORITARIA: LOS REYES CATÓLICOS.
3	33	LOS GRANDES DESCUBRIMIENTOS GEOGRÁFICOS.
3	34	EL IMPERIO DE LOS AUSTRIAS.
3	35	EL SIGLO DEL BARROCO.
3	36	EL REINO DE MURCIA EN LA EDAD MODERNA.

Tabla 6. Tabla de información de las actividades

CÓDIGO TEMA	ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	NIVEL COGNITIVO	CONCEPTOS HISTÓRICOS	TIPO DE CONTENIDO
11	¿Qué era la industria domiciliaria?	Pregunta corta	1	CONCEPTUAL	HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA

Las 531 actividades recogidas de los manuales se han sistematizado en torno a cuatro categorías: tipo de actividad; nivel cognitivo que exigen al alumnado; presencia de conceptos de primer y segundo orden; y tipología de contenidos históricos. Esto nos ha permitido evaluar la alfabetización histórica del alumnado en varios niveles: tanto en la presencia de contenidos históricos de primer orden como en las habilidades cognitivas sobre historia y el pensamiento histórico demandado por dicha actividad. Las tablas siguientes (7, 8, 9 y 10) muestran la categorización llevada a cabo.

Tabla 7. Tipología de actividades sobre la Edad Moderna en los libros de texto de 2.º de la ESO (Anaya, Oxford y Vicens Vives)

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO
Búsqueda de información	<i>Busca más información sobre la vida de Luis XIV y escribe un resumen sobre su reinado.</i>
Comentario de texto	<i>Comentario de texto. ¿Quiénes eran los Comuneros? ¿Qué demandas le planteaban al rey en este texto?</i>
Creación	<i>Elige un asunto de la unidad que te haya interesado. Busca información sobre él y confecciona un póster explicativo. Después, exponlo en el aula.</i>

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO
Ensayo	<i>¿Para qué utilizamos hoy las especias? Si lo crees necesario, pregúntale a tu madre o a tu padre antes de contestar.</i>
Figuras/imágenes	<i>¿Qué elementos típicos del arte grecorromano distingues?</i>
Pregunta corta	<i>¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?</i>
Prueba objetiva	<i>Copia en tu cuaderno y une con flechas (7)</i>

Tabla 8. Significado y ejemplos del nivel cognitivo exigido al alumnado en las actividades de la Edad Moderna en los libros de texto de 2.º de ESO (Anaya, Oxford, Vicens Vives) según el modelo de Sáiz (2013).

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1	Implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Se trataría de saber, localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen. Sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico.	<i>¿Qué guerra enfrentó a los Borbones y a los Habsburgo por el trono español?</i> <i>Copia estas frases en tu cuaderno e indica si son verdaderas o falsas (4): Felipe III mandó construir el palacio de Versalles..</i>
2	Aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir	<i>Resume las causas de la crisis del siglo XVII y sus consecuencias.</i> <i>Identifica las actividades comerciales. ¿A qué se debían?</i> <i>Comentario de texto. ¿Qué medios militares empleaban los españoles? ¿Cuál era, según Pizarro, el objetivo de la conquista?</i>

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
	ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica.	
3	Aquellas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas <i>inferenciales</i> y de la aplicación de contenidos procedimentales como <i>estrategias</i> . Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho; confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.	<i>Reflexiona y contesta: ¿por qué Magallanes no exploró las costas de Brasil?</i> <i>Las imágenes inferiores son de un microscopio y un telescopio, Uno se atribuye a Zacharias Jansen, y el otro fue perfeccionado por Galileo Galilei. Redacta un texto de diez líneas explicando por qué te parecen importantes dichos inventos</i>

Tabla 9. Significado y ejemplo de los conceptos de primer y segundo orden presentes en las actividades de la Edad Moderna en los libros de texto de 2.º de ESO (Anaya, Oxford y Vicens Vives).

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	<i>Ordena cronológicamente las siguientes personalidades: Carlos I, Jacobo II, Guillermo de Orange, Oliver Cromwell.</i>
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	<i>¿Quiénes era los validos? Cita el nombre de dos de ellos.</i>
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios	<i>¿Por qué fue tan importante la imprenta para la cultura?</i>

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
	apropiados	
Fuentes/evidencias	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias	<i>Interpretación de textos o fuentes.</i>
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	<i>El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas.</i>
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	<i>Realiza en tu cuaderno una lista de las principales causas que provocaron la crisis económica en el siglo XVII.</i>
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores 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.	<i>Busca información y escribe una pequeña redacción sobre las condiciones de vida de los marineros en las grandes travesías oceánicas.</i>
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.	<i>No se ha encontrado ninguna actividad que siguiera este criterio.</i>

Tabla 10. Tipología de contenidos y ejemplos en las actividades sobre la Edad Moderna en los libros de texto de 2.º de la ESO (Anaya, Oxford y Vicens Vives)

TIPO DE CONTENIDO	EJEMPLO
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	<i>¿Qué papel jugó Roma en el Cinquecento? ¿Qué obra simboliza su poder?</i>

TIPO DE CONTENIDO	EJEMPLO
HISTORIA GENERAL	<i>¿Cuándo se inicia y finaliza la Edad Moderna?</i>
HISTORIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL	<i>¿Cuándo se instauró en Inglaterra una república? ¿Y una monarquía parlamentaria?</i>
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	<i>¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?</i>

Resultados

Los contenidos disciplinares de la Edad Moderna en la ESO y su actualización

La primera impresión al abordar los contenidos de la Edad Moderna en Educación Secundaria Obligatoria es que nos encontramos ante un currículo muy descompensado. Una prospección inicial de los contenidos históricos tratados en dicho currículo nos muestra cómo la Edad Moderna es la época histórica que queda más difusa, ya que se imparte en dos cursos distintos y con diferentes denominaciones. Primero se incluye en los últimos temas de 2.º de ESO (siglos XVI y XVII) con la denominación de Edad Moderna o Época Moderna. Después inicia los temas de 4.º de la ESO con solo una unidad didáctica dedicada al siglo XVIII como preludio de la Edad Contemporánea, y a la que se denomina Antiguo Régimen. No sólo se interrumpe el conocimiento de este periodo histórico en dos cursos, sino que además la separación es de un año y medio (en 3.º de la ESO se imparte geografía), lo que supone una gran discontinuidad para el alumnado.

Los contenidos propuestos para esta época histórica por el Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas de Educación Secundar Obligatoria en 2.º de la ESO (LOE) inciden principalmente en temas políticos y culturales (características del Estado Moderno en Europa y la evolución política y económica de la Península Ibérica en la Edad Moderna, la monarquía hispánica y la colonización de América). Este planteamiento se consolida con los contenidos y criterios de evaluación que especifica el currículo regional de Murcia (decreto 291/2007 del 14 de septiembre). El Estado moderno, la Monarquía Hispánica en su esplendor (Carlos V y Felipe II) y su decadencia con los Austrias menores, la conquista y colonización de América, así como los elementos artísticos (Renacimiento y Barroco) y culturales (Humanismo, Reforma, etc.) son los contenidos principales (tabla 11).

Tabla 11. Contenidos y criterios de evaluación ligados a los mismos sobre la Edad Moderna en 2.º de la ESO según el decreto 291/2007 de la Región de Murcia

CONTENIDOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN
El Estado moderno en Europa. El fortalecimiento del poder real. Renacimiento y Reforma. Humanismo y crisis religiosa.	9. Interpretar los cambios de mentalidades que caracterizan la modernidad y, en concreto, describir los rasgos básicos del Renacimiento y de la Reforma.

	10. Distinguir los principales momentos en la formación y evolución del Estado moderno y destacar los hechos más relevantes de la Monarquía Hispánica.
Evolución política y económica en España. La monarquía de los Reyes Católicos. La expansión europea: las Islas Canarias. El descubrimiento de América y su impacto económico.	11. Valorar la importancia de la ampliación del mundo conocido y subrayar el protagonismo de Castilla y Portugal en la gesta americana. 12. Conocer las características generales de la Monarquía española de los siglos XVI y XVII e incidir en la organización territorial hispánica y del Imperio.
La España del siglo XVI. La Europa de Carlos V. La Monarquía Hispánica de Felipe II. Arte y cultura en el siglo XVI	12. Conocer las características generales de la Monarquía española de los siglos XVI y XVII e incidir en la organización territorial hispánica y del Imperio. 13. Analizar el arte del Renacimiento y del Barroco y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras y autores representativos. 14. Conocer las principales manifestaciones artísticas y culturales para valorar su significación como patrimonio histórico, con especial referencia y valoración del patrimonio de la Región de Murcia
La lucha por la hegemonía y el relevo del poder político: La Europa del Barroco. Transformaciones políticas y económicas. La Europa de Westfalia. La crisis de la monarquía de los Austrias. El Siglo de Oro: arte y cultura.	12. Conocer las características generales de la Monarquía española de los siglos XVI y XVII e incidir en la organización territorial hispánica y del Imperio. 13. Analizar el arte del Renacimiento y del Barroco y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras y autores representativos 14. Conocer las principales manifestaciones artísticas y culturales para valorar su significación como patrimonio histórico, con especial referencia y valoración del patrimonio de la Región de Murcia
La expansión americana: organización territorial, transformaciones económicas y sociales. Arte y cultura en la América hispana.	11. Valorar la importancia de la ampliación del mundo conocido y subrayar el protagonismo de Castilla y Portugal en la gesta americana.

En el proyecto de nueva ley educativa (LOMCE), que se pondrá en marcha para Educación Secundaria en el curso 2015/2016, vuelve a separar el periodo del siglo XVI-XVII del periodo del siglo XVIII en dos cursos distintos (en este caso los siglos XVI-XVII aparecen al final del bloque de Historia que se imparte de 1.º a 3.º de la ESO por lo que permite que los decretos curriculares regionales establezcan una separación menor). Por otro lado siguen denominando al siglo XVI y XVII como Edad Moderna, y al siglo XVIII con algunas imprecisiones y errores. En cuanto a los contenidos que analizaremos en este trabajo (siglos XVI-XVII) no se diferencian mucho de las propuestas de los anteriores decretos curriculares, incidiendo principalmente en aspectos políticos, culturales y artísticos (tabla 12).

Tabla 12. Contenidos y criterios de evaluación sobre los siglos XVI-XVII en el proyecto de la LOMCE (ley orgánica 8/2013).

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Principales hechos y procesos del Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior.	Comprender la significación histórica de la etapa del Renacimiento en Europa. Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores.
El arte Renacentista.	Conoce la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.
Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal.	Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias.
Conquista y colonización de América.	Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias.
Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón. Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II	Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.
Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica.	Conoce rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
El siglo XVII en Europa.	Conoce rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.
Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.	Conoce rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.
El arte Barroco: principales manifestaciones.	Conoce la importancia de algunos autores y obras de estos siglos. Conoce la importancia del arte Barroco en Europa y en América.
Las artes y la cultura del XVI y XVII en el Imperio Hispánico.	Conoce la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.

Con estas propuestas curriculares no es extraño que al analizar las actividades de los libros de texto de la Edad Moderna en 2.º de la ESO se descubra que los contenidos predominantes proceden de la historia del arte, historia cultural, historia política e institucional. Estas temáticas suponen el 71% de todas las preguntas y actividades que deben realizar los alumnos, como se puede ver en la tabla 13. Realmente los libros de texto analizados desarrollan los epígrafes del currículo sin cuestionarlos. Dominan preguntas como “*Define los siguientes términos: Humanismo, Monarquía autoritaria, Reforma protestante...*”, “*¿Qué fue el Tratado de Tordesillas? ¿Quiénes lo firmaron? ¿Qué se acordó?*”, “*¿Qué se reconoció en la Paz de Westfalia?*” o “*¿Qué significa la frase <<el Estado soy yo>>? ¿Qué relación tiene con el poder de los reyes en el siglo XVII?*”. Es decir, los contenidos de estas actividades se basan principalmente en cuatro ejes temáticos: el conocimiento de conceptos sobre el poder, la monarquía y la formación del estado en la Edad Moderna; la trayectoria de la Monarquía Hispánica en los siglos XVI y XVII a través de hechos, fechas y tratados específicos derivados de las relaciones internacionales, batallas y guerras; características de estilos artísticos, obras y autores del Renacimiento y Barroco; y elementos culturales ligados principalmente al siglo XVI como el Humanismo y la Reforma Protestante.

Tabla 13. Tipología de contenidos

CONTENIDOS HISTÓRICOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	196	36,9
HISTORIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL	181	34,1
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	93	17,5
HISTORIA GENERAL	61	11,5
TOTAL	531	100

Los contenidos de historia social y económica sólo aparecen en una de cada seis actividades. Éstas engloban a conocimientos sobre la estratificación social, conceptos concretos sobre cada uno de los grupos sociales, población, demografía, migraciones, actividades económicas y ciclos económicos alcistas y de crisis. Ejemplos significativos son: *“Realiza en tu cuaderno una lista de las principales causas que provocaron la crisis económica en el siglo XVII”*, *“Escribe las causas del descenso de la población producido en Europa y en España”*, *“Compara la sociedad del siglo XVI con la sociedad medieval. Indica semejanzas y diferencias”*. En cuanto a la categoría de “Historia General”, hemos clasificado todas las actividades que giran sobre la Edad Moderna en general (principalmente las que hacen referencia a la periodización) y las referentes a los descubrimientos y colonización de América, ya que en éstas se suelen combinar distintos contenidos sociales, económicos, políticos y culturales. Ejemplos como *“Copia este mapa en tu cuaderno y dibuja las rutas de los viajes que realizaron los portugueses y los castellanos”*; *“Enumera en tu cuaderno las causas que motivaron los descubrimientos”*, *“En qué año comienza y termina la Edad Moderna”* o *“Infórmate sobre algún navío hundido de la flota de Indias. ¿Qué llevaba y a quién pertenecía?”* muestran esta categorización.

Para indagar de forma más profunda en la tipología de contenidos que se proponen en las actividades de los libros de texto, y conocer su nivel de actualización, se ha realizado un análisis conceptual y temático más concreto del enunciado de dichas actividades. Para ello se han seleccionado 80 conceptos (utilizando su campo semántico de forma amplia a la hora de clasificar los resultados) que aglutinan a temas sociales, económicos, políticos y culturales sobre la Edad Moderna. Para comparar estos datos con la producción científica actual, se ha analizado su frecuencia de uso (tabla 14) en comparación con los trabajos publicados en las Actas de las Reuniones Científicas de la Fundación Española de Historia Moderna (FEHM) entre 2006-2012, y en cinco revistas de referencia de este área de conocimiento entre 2008-2012 (*Studia Historica*, *Historia Moderna*, *Cuadernos de Historia Moderna*, *Revista de Historia Moderna*, *Obradoiro de Historia Moderna*, e *Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*). Para clarificar los resultados de este análisis hemos extraído los ejes temáticos en torno a los que ha girado la producción científica frente a lo propuesto por las actividades (tabla 15).

Tabla 14. Frecuencia conceptos Actas de las Reuniones Científicas de la FEHM (2006-2012), principales revistas de Historia Moderna (2008-2012) y actividades libros de texto (Anaya, Vicens lives y Oxford)

CONCEPTO/CAMPO SEMÁNTICO	ACTAS	REVISTAS	ACTIVIDADES
HISTORIA DE LA FAMILIA/SOCIAL			
Familia/parentesco/linaje	20	8	1
Casa/vivienda/hogar	17	8	2
Cultura material/traje/vestido	18	12	4
Matrimonio/herencia	8	10	-
Vida cotidiana	7	9	1
Mujer/género	14	7	1
Edad /Trayectoria vital	1		-
Infancia	2		-
Vejez	1		-

CONCEPTO/CAMPO SEMÁNTICO	ACTAS	REVISTAS	ACTIVIDADES
Estrategias/Reproducción social/movilidad social	15	7	-
Redes sociales/clientelas	11	1	-
PODER LOCAL/REGIONAL/NACIONAL			
Élite/poder	12	14	14
Oligarquías/Élite local/Poder local	26	10	-
Regidores/alcalde	8	2	-
Corregidores	9	3	1
Comisarios/intendentes	1	1	-
Parroquia/Cabildo/arzobispado/	6	4	-
Alguacil	1		-
Órdenes religiosas	-	3	-
Órdenes militares	7		-
Monarquía	2	8	36
Rey/reino/reina	16	9	67
Corte/nobleza cortesana	7	11	-
Virrey	4	2	1
Valido	-	-	2
Embajadas/embajador/diplomacia	8	4	1
Relaciones internacionales	2	7	-
GRUPOS SOCIALES			
Estratificación social	3		8
Artesanado/gremios	6	2	2
Campeinado/Labradores	12		1
Comerciantes	5	13	-
Profesiones Liberales	7	2	-
Clero	11	8	-
Nobleza/hidalguía	12	13	5
Servicio doméstico	3	2	-
Jornaleros	1		-
Marginados, prostitutas	3	1	4
Conversos	5		-
Moriscos	4	16	9
Esclavos, cautivos	7	1	-
Extranjeros	3	8	-
ECONOMÍA			
Agricultura/ganadería	11	2	-
Comercio/mercado	9	24	8
Crédito	1	2	-
Precios/ moneda	1	1	2
Industria	1	4	2
Transportes	-	1	-

CONCEPTO/CAMPO SEMÁNTICO	ACTAS	REVISTAS	ACTIVIDADES
Recaudación/fiscalidad/Hacienda	12	18	-
Abastecimiento	4	10	-
CULTURA			
Biblioteca/libros/imprensa/documentos	10	14	5
Escritura/lectura	1	4	-
Educación/cultura/universidad	10	6	1
Ciencia/pensamiento	9		1
Barroco/Siglo de Oro	3	1	37
Ilustración/Siglo de las Luces	12	6	-
Fiestas/festejos/ceremonias	18	12	3
Devoción/religiosidad/cofradías	11	12	10
Imagen/representación/propaganda	32	27	-
TERRITORIO			
Agua/hidráulico/abastecimiento agua	8	3	-
Municipio/Organización territorial/territorio	14	8	2
Mundo urbano/ciudad/villa	19	10	9
Mundo rural/pueblo/aldea/comunidad rural	24	2	-
Señorío/realengo	6		-
Población/Demografía	7		10
Migraciones	3	1	-
Propiedad/ prop. tierra	11	9	-
Bienes comunales	5	2	-
Repoblación	2		-
Interior/periferia	1		-
Obras públicas	7	2	-
OTROS			
Inquisición/Limpieza de sangre	4		1
Sociabilidad	2	2	-
Conflictividad/desórdenes	24	8	11
Justicia/pleitos	2	6	-
Jesuitas	7	4	-
Soldado/ejército/guerra	15	32	21
Guerra de los Treinta Años/Westfalia	-	-	7
Guerra de la Independencia		12	-
Guerra de Sucesión	7	2	-
Marina/barcos/navegación	1	2	12
América/Indias/Ultramar	21	11	11

Tabla 15. Líneas de investigación actuales y temáticas presentes en las actividades de los manuales

INVESTIGACIONES ACTUALES	ACTIVIDADES MANUALES
HISTORIA POLÍTICA	HISTORIA POLÍTICA
Estudios sobre la élite local y la reproducción y consolidación del poder en ciertas oligarquías al servicio de las instituciones, así como la organización del territorio y su gestión desde estas élites y sus relaciones de dependencia verticales y horizontales con otras instituciones y poderes.	Conceptualización del poder y sus manifestaciones.
Revalorización del estudio específico de reyes, reinas, nobleza cortesana, embajadores y la imagen de poder del Rey desde la nueva historia política.	Trayectoria de la Monarquía de los Austrias y de las políticas llevadas a cabo por los reyes y sus validos.
Vuelta al estudio del ejército, la guerra y los soldados, desde otro punto de vista (la creación del poder militar de la monarquía hispánica y su declive, el abastecimiento del ejército, la vida cotidiana, y su uso como medio para el ascenso social).	Fechas de batallas y tratados de paz concretos.
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA
Cambio del análisis de la estructura social al análisis de las relaciones sociales (más peso del individuo, la familia, las relaciones de parentesco, las redes clientelares). Se busca la sistematización de ciertas estrategias llevadas a cabo por los individuos o familias para reproducir y/o ascender su status social. Nobleza y comerciantes como principales grupos sociales tratados.	Los rasgos generales de la población, la estratificación social y su evolución.
Estudio de los grupos sociales marginales (prostitutas, moriscos, vagabundos, conversos), su organización, características, y estrategias sociales.	Algunos apuntes sobre grupos marginales (conversos, moriscos, vagabundos...).
Los estudios sobre historia económica están centrados en el mercado, comercio marítimo, recaudación, fiscalidad y hacienda.	Rasgos generales de la economía española y europea de los siglos XVI y XVII (crecimiento y crisis).
Vida cotidiana y vida material (casa, vestido, etc.) y revalorización del papel de la mujer y las relaciones de género.	

INVESTIGACIONES ACTUALES	ACTIVIDADES MANUALES
Gran presencia de estudios sobre el conflicto, desórdenes y justicia a nivel local.	
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL
Gran peso de los estudios sobre la imagen, representación, propaganda, ceremonias, devociones y festividades.	Humanismo, espíritu renacentista, Reforma y Contrarreforma.
Bibliotecas privadas, libros e imprentas.	La definición de los estilos artísticos y la enumeración de obras y autores.
AMÉRICA	AMÉRICA
La organización social de los territorios americanos, las estrategias matrimoniales, los lazos de parentesco y la consolidación de una oligarquía local.	Descubrimiento de América y organización de los territorios colonizados.

Los resultados de este análisis muestran una falta de actualización de contenidos disciplinares por parte de los libros de texto. Los temas presentes en las actividades de los manuales analizados sobre la Edad Moderna no recogen muchas de las preocupaciones actuales del *modernismo* español (fiscalidad, hacienda, oligarquías locales, organización del territorio, relaciones verticales y horizontales de poder entre las distintas instituciones, la familia, el matrimonio y la herencia, la vida cotidiana más allá de lo anecdótico, la imagen del poder, las ceremonias y festividades o la conflictividad social). Esto nos lleva a cuestionar el nivel de transposición didáctica entre el saber investigado y el saber divulgado a través de la escolarización obligatoria (Sáiz, 2010) ¿Mejoraría la enseñanza de la Edad Moderna con una actualización de contenidos o con una mayor interconexión entre los centros de investigación, el profesorado y las editoriales? Aunque esto supondría un avance positivo, la reducción de la problemática al nivel de actualización de contenidos conlleva una visión errónea de la transposición didáctica: el saber científico no se transforma directamente en saber *enseñable*, sino que el alumnado lo va adaptando a sus esquemas mentales y a su conocimiento cotidiano o vulgar de la historia, fuertemente influido por la cultura audiovisual (Sáiz, 2010). La historia que se enseña y se aprende en la escuela es diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía académica. El conocimiento histórico escolar tiene una forma particular de significar el pasado donde tiene una gran presencia el uso público del pasado dentro de la sociedad (Plá, 2013). Este conocimiento se da dentro de un centro escolar, y eso significa varias cuestiones: tanto elementos psicológicos y pedagógicos de aprendizaje que determinan las prácticas docentes, como prescripciones curriculares que legitiman ciertas formas de pensar del pasado, controles burocráticos, historias de formación docente e historias de los alumnos que poseen sus propias percepciones de la historia y del pasado (Plá, 2013).

La aportación de los contenidos sustantivos a la alfabetización histórica del alumnado debe tener presente al concepto de relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013). Se trata en este caso de presentar el significado del pasado y su conocimiento

como una realidad no estática, sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación y que respondan a problemas actuales, o al menos a cuestiones significativas para el alumnado. Esto implica que hay que desarrollar la capacidad de interrogarse sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado y el por qué de su elección. La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña. Al igual que indicaba Jorge Sáiz (2010) para la Edad Media, lo importante con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria es presentar los contenidos históricos desde problemas sociales relevantes del presente. Es decir, qué puede aportar el conocimiento de los procesos históricos surgidos en la Edad Moderna para comprender críticamente los problemas actuales. Y además de los elementos políticos omnipresentes en el libro de texto, existen muchas temáticas sociales y económicas de necesario análisis, y que generalmente obvian los manuales mayoritarios, o las dejan en segundo plano: la pobreza, las desigualdades sociales, los conflictos religiosos de un punto de vista social (judeoconversos, moriscos, protestantes...), la diferenciación de roles en la familia por género y por edad, las solidaridades vecinales, la conflictividad y las formas de disciplinamiento social, la articulación del mercado interior, la organización territorial a través de lazos clientelares entre las oligarquías, etc.

Las actividades de los libros de texto y la alfabetización histórica del alumnado

Una correcta alfabetización histórica del alumnado debe incorporar en sus procesos de enseñanza unos contenidos sustantivos adecuados a la etapa educativa, al contexto social donde se imparten y que estén debidamente actualizados. Pero además estos contenidos deben presentarse a través de actividades formativas que movilicen en el alumnado capacidades cognitivas complejas y habilidades de pensamiento relacionadas con la disciplina. Para estudiar esta cuestión se han analizado las actividades propuestas por los libros de texto desde tres perspectivas: la tipología de actividades; el nivel cognitivo que exigen a los alumnos según la propuesta de Sáiz (2013); y la presencia de contenidos de primer y segundo orden según la propuesta de Seixas y Morton (2013).

Tabla 16. Tipología de actividades

TIPOLOGÍA ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PREGUNTA CORTA	319	60,1
FIGURAS/IMÁGENES	110	20,7
PRUEBA OBJETIVA	50	9,4
COMENTARIO DE TEXTO	27	5,1
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	18	3,4
CREACIÓN	4	0,8
ENSAYO	3	0,6
TOTAL	531	100

Tabla 17. Nivel cognitivo exigido en las actividades

NIVEL COGNITIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NIVEL 1	321	60,5
NIVEL 2	184	34,7
NIVEL 3	26	4,9
TOTAL	531	100

Tabla 18. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades

COMPRESIÓN HISTÓRICA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CONCEPTUAL	318	59,9
EVIDENCIA	89	16,8
CAUSAS Y CONSECUENCIAS	70	13,2
RELEVANCIA	21	4
CRONOLOGÍA	18	3,4
CAMBIOS Y PERMANENCIAS	15	2,8
TOTAL	531	100

Los resultados muestran que la gran mayoría de actividades de los manuales analizados plantean un tratamiento superficial de los contenidos históricos sobre la Edad Moderna. La mayoría de estos ejercicios son de “cortar y pegar”, seleccionar parte de información anteriormente ofrecida para recordarla o reproducirla. Con este tipo de ejercicios no se desarrolla en el alumnado la capacidad de razonar o interrogarse sobre los fenómenos o hechos históricos presentados. La tipología de ejercicios más común son las preguntas cortas, que exigen un nivel cognitivo muy bajo, y que se responden con un término, concepto, fecha o con escasas palabras. Ejemplos como “¿Qué dos ciudades italianas destacaron en la Edad Moderna?”, “¿A qué conflictos se enfrentó Felipe II en política interior? ¿Y en política exterior?”, muestran este tipo de ejercicios, cuya solución está en el propio texto del libro, a escasos centímetros de la pregunta. La presencia de actividades más complejas y creativas que orienten al alumnado a formar su propio pensamiento de los hechos sociales, con un aprendizaje significativo y construyendo su propio conocimiento son escasas. Preguntas de creación como “Elige un asunto de la unidad que te haya interesado. Busca información sobre él y confecciona un póster explicativo. Después, exponlo en el aula”, no sólo son marginales, sino que además generalmente son las que menos se trabajan en clase (Sáiz, 2010). Los ejercicios con figuras o imágenes, ligados en principio al metaconcepto histórico de evidencia, no explotan su potencialidad didáctica. Actividades como “Explica de quién era heredero Carlos I. Cita los monarcas españoles de la casa de Austria” bajo un cuadro de Felipe II u “Observa el mapa: ¿Qué territorios europeos comprendía el Imperio de Carlos I? ¿Y el de Felipe II? ¿Qué otros territorios formaban parte del Imperio de los Austrias?” no desarrollan operaciones cognitivas complejas, sino más bien la repetición acrítica de hechos, a menudo vinculados a la historia política, institucional y del arte. Algo muy parecido ocurre con los ejercicios de búsqueda de información. Ejemplos como “Busca información sobre los personajes señalados”, o “¿Por qué existía malestar dentro de la

Iglesia católica? Busca qué eran las bulas y las indulgencias.”, muestran que principalmente lo que se prima es trasladar la información buscada sin reflexión y sin creación. Aunque algunos ejercicios lo intentan, como *“Busca información en internet y redacta una biografía sobre este navegante portugués”*, éstos son minoritarios y las habilidades de pensamiento histórico requeridas son escasas.

Si centramos el análisis en los conceptos de primer y segundo orden, los resultados confirman estas afirmaciones. La mayoría (seis de cada diez) son ejercicios que demandan el conocimiento (generalmente a través de un “corta y pega” del propio texto del manual) de un concepto o hecho histórico concreto. *“¿Qué ruta siguió Colón en su primer viaje? ¿Cuál fue su punto de llegada? ¿Qué islas del Caribe conoció? ¿En qué zona del continente americano desembarcó? ¿Llegó a saber Colón que había llegado a un continente desconocido?”* o *“¿Cómo gobernaba este monarca sus reinos? ¿Qué lugares estableció como sede del gobierno?”* son ejemplos de este tipo de ejercicios. Es bastante interesante que apenas haya preguntas sobre habilidades cronológicas, el manejo de fechas, uso o creación de ejes cronológicos, la sucesión de hechos o la linealidad (sólo un 3,4% de las preguntas). La insistencia en ejercicios de respuesta corta, de hechos o conceptos concretos, no sólo va generando en el alumnado una concepción histórica acrítica, sino también en cierto sentido atemporal, como hemos podido comprobar en algunas investigaciones con el alumnado del Grado en Educación Primaria (Sáiz y Gómez, 2014). Además, la presencia de conceptos segundo orden establecidos por Seixas y Morton (2013) como causas y consecuencias o cambios y permanencias, están ligados generalmente a actividades de baja exigencia cognitiva. Ejemplos como *“Escribe las causas del descenso de la población producido en Europa y en España”*, *“Cita algunas consecuencias de la expulsión de los moriscos”* o *“Explica brevemente en tu cuaderno las transformaciones sociales que se produjeron en la Edad Moderna”* muestran que estas actividades exigen simplemente del alumnado la búsqueda de la respuesta en el propio texto del manual sin ninguna modificación sustancial que exija habilidades complejas de pensamiento histórico. Sin embargo es necesario señalar una cuestión: la mayor parte de estas actividades están relacionadas con la historia social y económica. Quizás entre los ejercicios más interesantes están los que exigen el concepto de relevancia histórica. Entre ellas podemos señalar *“¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?”* o *“¿Por qué crees que fue importante la traducción de la Biblia?”*, que ejemplifican una mayor exigencia cognitiva sobre historia al alumnado.

Como indicó Sáiz (2010, 2011 y 2013), y hemos podido comprobar en otros trabajos (Gómez, Ortuño y Gandía, 2013), las tareas como el planteamiento de problemas históricos relevantes (base de un Aprendizaje Basado en Problemas), la redacción de informes a partir del análisis de documentos de diferente naturaleza (textos, imágenes, gráficos, mapas, etc.), los estudios de caso, debates dirigidos, ejercicios de simulación, identificación con personajes o situaciones, empatía y perspectiva histórica, o pequeñas investigaciones guiadas tienen muy reducido espacio, por no decir nulo, en las actividades de los manuales. El olvido de estas habilidades estratégicas a la hora de abordar el pasado supone un hándicap negativo en la formación histórica del alumnado. No hay que olvidar que conocemos el pasado a partir de evidencias y que los conocimientos históricos provienen del análisis de

diferentes tipos de fuentes de información a través de una metodología y de un contexto teórico propio de la disciplina (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; VanSledright 2011). El peso significativo que posee la memorización de contenidos y la reproducción sistemática de información indican un tipo de enseñanza tradicional y academicista, alejada de los preceptos del pensamiento histórico y de habilidades cognitivas complejas sobre historia.

Conclusiones

Los libros de texto siguen siendo en España el principal material didáctico utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos, como ha comprobado Martínez (2011) y Valls (2008a). Ante esta circunstancia es importante analizar las actividades de estos manuales para conocer qué tipo de ejercicios sobre historia se le están exigiendo trabajar a los alumnos. Además hay que tener en cuenta la inclusión de las competencias básicas en los currículos (Tiana, 2011). Como indica López Facal (2013), la correcta interpretación de la realidad social, económica o cultural exige una comprensión previa y el establecimiento de relaciones causales y de comparación de acontecimientos y datos. La enseñanza de los contenidos históricos debe tener en cuenta unas capacidades de pensamiento complejas, donde se aborden metaconceptos históricos y habilidades como el planteamiento de problemas del pasado de forma crítica, el uso y manejo de fuentes y pruebas históricas, el desarrollo de una conciencia histórica, y una correcta argumentación, donde se vaya más allá de un relato lineal y acrítico del pasado, y se tengan en cuenta las causas y consecuencias, los cambios, las continuidades, la perspectiva histórica y el análisis crítico de fuentes (Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

En este sentido, los resultados obtenidos en el análisis de 531 actividades sobre la Edad Moderna en 2.º de ESO en tres manuales distintos muestran algunos elementos negativos. Los libros de texto siguen presentando una visión lineal del pasado, generalmente poco actualizada con las investigaciones actuales, y las actividades que se proponen requieren del alumnado escasas habilidades de pensamiento histórico. Al contrario, estos ejercicios se basan principalmente en la repetición de conceptos, hechos, fechas y datos concretos. La reflexión sobre los procesos históricos es escasa, no existen actividades de empatía o perspectiva histórica de una forma compleja, apenas se les exige redacciones amplias ni ejercicios de ensayo que requieran de los alumnos habilidades narrativas sobre el pasado.

Los resultados indican que la utilización casi exclusiva del manual en el aula de Secundaria no asegura una correcta alfabetización histórica del alumnado. No se combinan conceptos de primer orden suficientemente actualizados, significativos en el contexto escolar, con contenidos estratégicos o de segundo orden que impliquen habilidades cognitivas sobre historia y competencias educativas. La solución a esta circunstancia pasa por cambiar la forma de presentar los contenidos por parte de los manuales y las actividades formativas. Es necesario que la historia que se transmite a los alumnos deje de mostrar el pasado como un relato lineal de hechos, fechas y definición de conceptos, ligados principalmente a la historia política y a los principales representantes del poder. Esta práctica provoca una concepción epistémica errónea en

el alumnado, que piensa en la ciencia histórica y en el pasado como realidades miméticas. Además de esta forma se muestra a la historia como un saber cerrado, alejado de los intereses del alumnado. El método del historiador se obvia, y los hechos del pasado se muestran de forma acrítica y como elementos objetivos. Ante esta circunstancia es necesario la búsqueda de temáticas relevantes para el alumnado, y que muestren al conocimiento histórico como un saber necesario para abordar los problemas sociales del presente y del futuro. Y en este caso, a través de la Edad Moderna se pueden abordar temáticas muy interesantes: los problemas religiosos y las complejas relaciones de convivencia derivadas de los mismos (la Inquisición, judeoconversos, moriscos, protestantes...); las relaciones familiares, la patria potestad y los roles que fueron asignados a niños, jóvenes, mujeres y ancianos dentro de la sociedad, sus pervivencias y transformaciones; la cultura material, el consumo, el vestido, la moda, etc.; las relaciones de poder, la formación de las oligarquías locales y la organización del territorio; la primera globalización económica, el papel de la moneda (protagonismo del real de a ocho español), el comercio marítimo entre continentes, el descubrimiento de nuevas culturas por parte de los europeos, las influencias recíprocas entre las mismas, y la herencia que nos ha llegado de ellas; el concepto de modernidad, el método científico y su influencia en nuestro sistema social, cultural y de pensamiento. Todos estos elementos, planteados a través de problemas específicos, y con actividades que permitan la reflexión, el análisis y la indagación, permitirían la adquisición de competencias básicas y una más completa alfabetización histórica del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Albert, M^a J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw 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* (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.
- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En Prats, J. et al., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México D.F, Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México, pp. 69-104
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83
- Carretero, M. Asensio & M^a Rodríguez Moneo (Eds). *History education and the construction of national identities* (pp. 153-170). Charlotte: Information Age Publishing.
- Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press
- Dobb, M. (1999). *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México DF: Siglo XXI

Éthier, M.; Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 61-74

Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013a). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013b). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío. History and History Teaching*, nº 39.

Gómez, C. J.; Ortuño, J. y Gandía, E. (2013). La Edad Media en las clases de historia en ESO. Un análisis de las actividades de los libros de texto. En Prats, J.; López Facal, R. y Barca, I. *Historia e identidades culturales* 340-352). Braga: Universidad do Minho,

Gómez, C. J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, v6 (n11), 5-27

Heimberg, C. (2005). L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. En *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie* (pp. 45-50). Berne: SER

Hervás, Rosa y Miralles, Pedro. 2004. Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 89-99.

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Lee, P. (2005), Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, National Academies Press, Washington, pp. 31-77

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press

Lévesque, S. (2011a). Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Été/summer, pp. 13-16.

Lévesque, S. (2011b). What it Means to Think Historically. En Clark, P. (Ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, 115-35. Vancouver: UBC Press

López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, pp. 46-57.

López Facal, R. (2013), "Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 5-8.

Martínez, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 44-58.

- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación en la Escuela*, 78, 19-30
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 1015-1038
- Plá, S. (2013). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En *IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En Arranza, Márquez, L. (1997). *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso*. Madrid: Universidad Complutense.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 8-17.
- 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.
- Prats, J. Y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Prieto, J. A.; Gómez, C. J.; y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, nº 39.
- Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 12. Abril 1997. 79-90
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 594-607
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 37-64
- Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74 52-61 julio 2013
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, mayo 13-15, Murcia, España.
- Seixas, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En Nakou, I., Barca, I. (ed.), *Contemporary Public Debates over History Education* (11-26), Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En Clark, P. (ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (139-153), Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Trepát, C. A. (2005). Los campos de aprendizaje y la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 44-57
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 4, 105-119.
- Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Valls, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y asociados. La historia Enseñada*, (4), 77-100.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (15), 23-36.
- Valls, R. (2008a). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal
- Valls, R. (2008b). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (edit.). *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press.