



Los materiales, los trabajos del alumnado y las huellas en la enseñanza de la Historia de España:

estudio de caso

Murcia, Londres, Buenos Aires y Curitiba 2021

Colección:

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en
Bachillerato (1980-2021)**

Enseñanza, aprendizaje, evaluación y memoria educativa

Coordinador: Nicolás Martínez-Valcárcel

Martha Ortega-Roldan

Ramón García-Marín

Rosana Pasquale

Graciela Carbone

Edilson Aparecido Chaves

Los materiales, los trabajos del alumnado y las huellas en la enseñanza de la Historia de España:

Estudio de caso

Colección:

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de
España en Bachillerato (1980-2021)**

Nicolás Martínez-Valcárcel

Martha Ortega-Roldan

Ramón García-Marín

Rosana Pasquale

Graciela Carbone

Edilson Aparecido Chaves

Primera edición, 2021

El editor no se hace responsable de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de sus autores como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

"Los materiales, los trabajos del alumnado y las huellas en la enseñanza de la Historia de España: estudio de caso"

© Nicolás Martínez-Valcárcel, Martha Ortega-Roldán, Ramón García-Marín
Rosana Pasquale, Graciela Carbone y Edilson Aparecido Chaves

Imagen portada: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - CCBY-NC-SA3.0

ISBN: 978-84-09-28649-2

Editor: Lencina-Quílez
Agustín Lara, 3 bajo. 30008 Murcia (España)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	07
1. MARCO TEÓRICO	07
2. METODOLOGÍA	09
3. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	10
3.1. El centro y su contexto	10
3.2. El currículo	11
3.3. Los procesos de enseñanza y las ayudas del profesor	12
3.4. Los recursos en la enseñanza de la Historia de España: manual y apuntes-materiales del profesor	14
3.5. Los trabajos académicos	16
3.5.1. Las huellas	16
3.5.2. Las tareas en casa	17
3.5.3. Los procesos de elaboración de los temas	17
3.5.4. Los procesos de elaboración de los comentarios de texto	19
3.5.5. Análisis discursivo	22
3.6. los Aprendizajes informales: las emociones y la planificación de una charla	23
3.6.1. Las emociones	23
3.6.2. La planificación de una charla	24
CONCLUSIONES	26
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25
ANEXO I. Tema Al-Ándalus en el manual Santillana. Huellas de la participante	29
ANEXO II. Tema Al-Ándalus en los apuntes-materiales del profesor	43
ANEXO III. Tema Al-Ándalus. Resumen elaborado por la participante	48
ANEXO IV. Tema las Cortes de Cádiz. Resumen elaborado por la participante	50
ANEXO V. Comentario de texto elaborado por la participante sobre algunos artículos de la Constitución de 1812	52

INTRODUCCIÓN

“Las investigaciones nos demuestran que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos...), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas.” (Gimeno, 2010, p. 33)

El texto de Gimeno recoge adecuadamente las finalidades de este estudio, centrado en las transformaciones que el profesorado lleva a cabo en el currículum y en su influencia en prácticas concretas como son los trabajos formales (temas y comentarios de texto) e informales (emociones y realización de una charla) realizados por el alumnado. Este trabajo se desarrolla dentro de la línea de estudio *Enseñanza y Aprendizaje de Historia de España*, está integrada en el grupo de investigación E074-07 -*Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS)- que forma parte de los grupos de investigación del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia*. Concretamente recoge los resultados más relevantes de la investigación realizada sobre *La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes*.

Esta línea de investigación, iniciada hace 30 años, mostró la complejidad de estos estudios y exigió un planteamiento integral que permitiese conocer y orientar las indagaciones. También es pertinente señalar que este trabajo surge de la colaboración entre docentes a partir de *La Conferencia Regional para América Latina celebrada en Buenos Aires en 2018 por IARTEM*. En este artículo abordamos un caso que se considera representativo de la enseñanza de esta materia y contempla cinco grandes dimensiones: *el contexto* (el Instituto donde estudia, el aula específica en la que se imparten los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que hay entre el alumnado), *el currículum de estudios* (el de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia -CARM-, el del Instituto, el del profesor -especialmente- y las sugerencias que desde la coordinación de la selectividad se proponen, por su incidencia directa en el aula), *los procesos de enseñanza llevados a cabo por el profesor* (considerando las fases de inicio, desarrollo y conclusión y también lo que suponen como ayudas para la comprensión de los contenidos), *los recursos utilizados* (el libro de texto, los apuntes/materiales del profesor, los documentos, la web, las presentaciones, videos etc.) y *los trabajos formales realizados por la participante, los informales* y las huellas dejadas en ellos.

1. MARCO TEÓRICO

Las preguntas que nos planteamos llevan consigo un número abundante de estudios, de los que seleccionamos aquellos más directamente relacionados con esta investigación, que iremos abordando de acuerdo con las distintas temáticas que hemos señalado.

Los centros y las aulas son imágenes habituales en nuestros recuerdos escolares dónde hemos estudiado, lo que indica su importancia en nuestras vivencias, pero es mucho más problemático vincularlos con los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España. El trabajo de Damasio (2013) sobre las emociones de fondo (tristeza y alegría), el de Woolfolk (2019) que trata la motivación extrínseca e intrínseca¹, y los de Davinson (2012a y 2012b) sobre la empatía tanto a nivel cognitivo como afectivo serían los referentes adecuados para poder interpretar los resultados.

¹ Pues como señala Woolfolk (2019), cuando el alumno está motivado: “dirige con mucha energía hacia el logro de una meta o a trabajar arduamente, incluso si nos sentimos aburridos por la tarea. ¿Qué es lo que nos da energía y dirige nuestra conducta? La explicación podría incluir impulsos, deseos básicos, necesidades, incentivos, temores, metas,

La *influencia del currículo* se muestra en los contenidos que realmente se imparten en el aula, en las razones para esa selección, en las consecuencias que tiene en los procesos y en los resultados de la enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, es necesario disponer de las distintas programaciones que se utilizaban (el currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la propuesta para la prueba de selectividad y la programación del centro/profesor, con especial énfasis en la del profesor) y de las descripciones-valoraciones que haga de ellas la participante. Como referentes más significativos citamos el análisis realizado por Alarcón (2009), que elabora un estudio descriptivo de las pruebas de selectividad realizadas en todas las Comunidades de España, el de Souto-González, Fita-Esteve y Fuster-García (2014), que estudian los exámenes y la influencia de la selectividad en la enseñanza de la Historia y el de Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018), sobre las características de estas pruebas.

La *enseñanza y las ayudas del profesor* se adentran en el reto de las preguntas ¿Cómo son las clases habituales de los profesores de Historia de España?, ¿Qué tipo de ayuda proporcionan al alumnado? En ese sentido las revisiones realizadas por Wilson en 2001 (Handbook of Research on Teaching) y dieciséis años después la de Nokes en 2017 (Handbook of Research in Historical Culture and Education), aportan la información suficiente para este análisis, desarrollando las características de las clases tradicionales o las innovadoras en la enseñanza de la Historia, un tema siempre presente en la enseñanza de la Historia (Valls, 2018). Igualmente, la perspectiva de analizar los procesos de enseñanza, en la medida que se constituyen en ayudas para el alumnado, supone otra mirada enriquecedora para su interpretación. Concretamente Ruano, Sánchez, Ciga y García (2011) las tipifican como activadoras, elaborativas, consolidadoras e ilustrativas² y proporcionan seis protocolos de observación para su identificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los *aprendizajes formales*. Los trabajos realizados por la participante (temas y comentarios de texto) son muy importantes para este trabajo y para entender los procesos de enseñanza. Estos son realizados en casa (Viñao, 2016, Walker, 2007, Parra, 2017 y Pasini y Tonini, 2020) y muestran los aprendizajes alcanzados. Para llevarlos a cabo se sigue la estructura sugerida por el coordinador de la selectividad (para los temas, introducción, desarrollo y conclusiones) y para los comentarios de texto (tipificación, análisis, contextualización y conclusiones). Las huellas (marcas, subrayados, tachados, etc., existentes en el manual o los apuntes-materiales del profesor) y las correcciones realizadas por el profesor; son los referentes de este trabajo y permiten contrastar lo que la participante había elaborado en los temas y comentarios de texto, con los materiales utilizados. Para su estudio la investigación de Sánchez y García-Rodicio (2014), permite detectar lo que son meras traslaciones de información, las vinculaciones entre ideas y las redacciones originales que no se encontraban en las fuentes utilizadas (destacando el papel de las inferencias), a la vez que tipifican los trabajos que llevan realizados por la participante como superficiales, profundos o críticos.

Los *otros aprendizajes informales*. El análisis del proceso de enseñanza llevado a cabo en la asignatura desarrolla otros aprendizajes y formulan preguntas como ¿Se desarrollan las *emociones* en la asignatura de Historia de España? y ¿*Transfiere* la participante el aprendizaje del contenido aprendido a otras situaciones? Cuando hablamos de *las emociones*, el reto estaba en determinarlas desde una formación general con independencia de la materia que se estudie. El trabajo de Damasio (2013), habla de las emociones sociales como cimientos de nuestra mente y señala que “ellas son un aspecto definitorio de la condición humana. Ellas impregnan nuestra vida social y profesional,

presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas y más”. (p. 463)

² a) Activadora cuando la función de la explicación es introductoria y sirve para recordar o activar conocimientos previos relacionados con el tema que se plantea y suscitar interés hacia lo que sigue (...) b) elaborativa su función es construir nuevos conocimientos que forman parte del cometido nuclear de la unidad (...) c) Consolidadora afianza, asienta conocimientos previamente desarrollados en otras actividades. En ese caso, los alumnos leen un texto que trata los mismos contenidos nucleares que los expuestos en otras actividades (...) y d) Ilustradora cuando se trata de leer un texto que ilustra contenidos previamente expuestos. En este caso, el contenido del texto no supone nuevos contenidos nucleares sino ejemplificaciones de contenidos previamente tratados. (pp. 133-135)

influyen en nuestro pensamiento y comportamiento y dan forma profundamente a nuestras relaciones e interacciones sociales” (p.13) y Haidt (2003) las caracteriza como “aquellas emociones que están vinculadas a los intereses o al bienestar de la sociedad en su conjunto” (p. 853).

Para el análisis de los datos se utiliza la tipificación ofrecida por Damasio (2013) y su relación con la propuesta de Haidt (2003). Concretamente se estipulan cuatro grupos de emociones: el primero, turbación, vergüenza y culpabilidad (se puede identificar con lo que Haidt establece como emociones autoconscientes); el segundo grupo, desprecio, indignación (se asemeja al de las emociones que condenan al otro); el tercer grupo, simpatía y compasión (se puede equiparar con las emociones que se sienten por lo que sufren otros) y el cuarto grupo lo constituyen la admiración, elevación, gratitud y orgullo (se puede asociar con las emociones que alaban a los demás propuestas por Haidt). Cabe también mencionar a las comunidades emocionales de Rosenwein (2006), en la que los historiadores quieren conocer los sistemas de sentimientos que subyacen en grupos sociales más o menos amplios. Estas referencias permiten el análisis y la interpretación de los datos que se obtengan de la pregunta, anteriormente formulada: ¿Se desarrollan las emociones en la asignatura de Historia de España?

La elaboración de una charla sobre un tema de Historia de España cierra los contenidos que nos proponemos analizar en este trabajo. Para su realización se planteó primero el recuerdo que tiene la participante de ese periodo, el tipo de orientación histórica con la que se quiera fundamentar la charla (Fuentes, 2004) y el esquema de contenidos a tratar. El referente sobre la transferibilidad de los aprendizajes aprendidos es el estudio de Pozo (2008) sobre las características del aprendizaje. Por otra parte, para el desarrollo de la charla, se proporciona una estructura de trabajo diferente, fundamentada en lo que Baker (2013) y Boyd (2013) denominan cultura conmemorativa, presente tanto en los contenidos estudiados, como en la vida cotidiana. Concretamente distinguimos entre las creaciones (políticas sociales, económicas y culturales), las figuras de autoridad, los lugares de memoria y las creencias y símbolos.

2. METODOLOGÍA

Los objetivos que nos planteamos tratan de conocer e interpretar los contextos de enseñanza donde se cursa Historia de España, los procesos seguidos en la adquisición de los conocimientos, los recursos externos e internos utilizados, los trabajos realizados y los aprendizajes alcanzados.

La metodología sigue el trabajo de Salkind (2017); en él puede constatarse la existencia de distintos tipos de investigación que difieren en la naturaleza de las preguntas que formulan y el método empleado para contestarlas. Las dos principales categorías de investigación son la experimental y no experimental. Este trabajo se sitúa en las investigaciones *no experimentales cualitativas: estudio de caso*. Sin embargo, al formar parte de la investigación 2012-2016, tendrían que considerarse también las investigaciones *descriptivas*, que ilustran otra perspectiva más amplia del fenómeno que interesa explorar. Igualmente, este trabajo tiene un carácter *exploratorio* pues siguiendo los estudios de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “deseábamos indagar temas y áreas desde nuevas perspectivas (...) indagar nuevos problemas, identificar conceptos (...), establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir acciones o postulados” (p. 91). El caso se seleccionó de la muestra de los cursos 2012-2016, ésta se centró en el alumnado y en los documentos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como marco espacial la CARM. La muestra se obtuvo por cúmulos (no se escogen a los individuos, sino a las unidades organizativas, en nuestro caso los Institutos de Secundaria) y por cuotas, determinado el número de participantes se seleccionan al azar los que van a participar en la investigación (Salkind (2017). Así pues, los criterios para seleccionar los Institutos (cúmulos) fueron la distribución territorial y el tamaño de la población de las localidades. Una vez determinados los institutos de las localidades que conforma la muestra y las características deseadas (alumno de 2º de Bachillerato), los participantes se seleccionan por azar entre los alumnos que cumplen las condiciones exigidas y desean colaborar, con el requisito de que, al menos, participe un alumno por centro (cuota).

La CARM cuenta con 136 centros donde se imparte Bachillerato, de ellos 103 son públicos (75,73%) y 33 concertados (24,27%). La muestra (2012-2016) partió de una propuesta de 256 sujetos, de los que 56 no se ajustaban a los criterios establecidos, concretándose en 200 participantes. Dichos participantes pertenecen a 30 localidades y 79 centros (58,08% del total de la CARM). De los mencionados centros, 62 son públicos (78,48% de la muestra) y 17 privados (21,52% de la muestra). La participante es seleccionada entre los 200 estudiantes, es un caso *representativo por*: a) tener una calificación media entre el grupo seleccionado y donar para la memoria educativa todos los documentos utilizados, b) usar el libro (que además tiene dos propietarias), c) utilizar los apuntes-materiales del profesor, d) realizar los temas que se les requirió, e) realizar los comentarios de texto y donarlos, f) realizar el cuestionario descrito y, g) realizar el trabajo sobre emociones y diseñar una charla sobre un tema

En el proceso de investigación la participante aporta los documentos utilizados y cumplimenta un cuestionario. Dicho cuestionario se organiza en torno a preguntas de valoración (mediante 43 ítems de escala Likert y 6 ítems dicotómicos) y preguntas abiertas que están vinculadas con las razones de la valoración realizada (39 ítems) o con descripciones y opiniones de las dimensiones investigadas (39). El cuestionario (CCAEROP) indaga: el Contexto, el Currículo, el Aprendizaje, la Enseñanza, los Recursos, la Orientación de la asignatura y la Planificación de una charla. Tras su elaboración, fue analizado por 4 expertos y aplicado experimentalmente a 3 participantes. Las valoraciones y sugerencias recogidas se incorporaron a la redacción definitiva. La estructura del cuestionario puede consultarse detalladamente en los trabajos publicados por Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018) y Martínez-Valcárcel (Coord.) (2021).

La información obtenida del cuestionario y de los documentos procesados se han categorizado e informatizado mediante el uso del paquete Microsoft Word y Excel. Dichos programas tienen la posibilidad de trasladar los datos a otros programas de análisis, aparte de la potencialidad que el propio paquete tiene, puesta de manifiesto en consultas realizadas al Servicio de Apoyo a la Investigación (SAI) de la Universidad de Murcia.

3. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El reto inicial que inspiró nuestros estudios fue *conocer cómo son las clases habituales de Historia de España*. Este desafío se orienta en este trabajo hacia *los procesos y tareas que se realizan dentro y fuera del aula* y a indagar sobre las *características de los resultados alcanzados, focalizándose en los procesos que se desarrollan para llegar a ellos*. Concretamente se han estudiado seis grandes dimensiones: 1) El centro, aula, compañeros y asignatura -el ambiente vivido y recordado-; 2) El currículo y los recursos -dos referentes para comprender la enseñanza-; 3) La enseñanza -procesos y ayudas del profesor-; 4) El manual y los apuntes del profesor -estructura, apariencia y uso-; 5) Los aprendizajes formales -la elaboración de los temas y los comentarios de texto-, en los que incluiremos también el ambiente de casa y 6) Los aprendizajes informales -las emociones y la planificación de una visita-. En cada uno de ellos se han elaborado unas reflexiones parciales que hemos denominado a modo de conclusión con la finalidad de poder profundizar en cada uno y permitir realizar las conclusiones más generales.

3.1. El centro y su contexto

El centro, el aula y las relaciones entre compañeros son el espacio concreto donde la participante se ha involucrado en los procesos educativos, donde ha vivido sus experiencias cotidianas, personales, sociales, afectivas y donde currículo, manuales, apuntes, exámenes, etc., han sido llevados a la práctica y desempeñado un determinado papel que vamos a estudiar en los apartados siguientes. El recuerdo de los centros, aulas y profesores se mantiene a lo largo de los años -lo que indica su importancia- pero vincularlos con los resultados del aprendizaje es una tarea más difícil,

en este análisis realizaremos un acercamiento al tema. Concretamente la participante hace referencia a que su Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) está en una localidad distinta de la que vive, describe su tamaño, sus instalaciones, la organización administrativa, la calidad de los docentes, el trato de los profesores con los alumnos, las relaciones con los compañeros y, como señala ella, “cabe destacar que, ya no solo he crecido intelectualmente en estos años sino también como persona, gracias a la ayuda de compañeros y profesores que han hecho lo posible por hacer de estos años, algo digno de recordar” (3007.I.1.1). Así pues, valora positivamente el IES como edificación y las relaciones existentes, pero no estima que haya influido mucho en su formación (nada en la escala Likert), a pesar de las buenas apreciaciones/descripciones que realiza³.

El aula descrita por la participante está bien dotada de medios empleados que el docente utiliza, el lugar que ella ocupa es la segunda fila, debido a su interés y el tipo de clase que desarrolla su profesor. Por otra parte, las relaciones entre compañeros están divididas en torno a un tema motivado por el carácter del profesor “decían que mi profesor era muy exigente comparado con los otros profesores de historia que daban clase a los otros cursos” (3007.I.3.1), sin embargo, el ambiente de trabajo era bueno (Woolfolk, 2019) y eso hacía que “el rendimiento en la asignatura fuera mayor (...) si te sientes bien en la clase, te sientes más cómoda dando una asignatura” (3007.I.4.3.1). La participante valora muy positivamente la asignatura y sus clases, pues en general se han hecho agradables e incluso ha llegado a sentirse bien y con ganas (emociones de fondo a las que alude Damasio, 2013), debido a la metodología que seguía su profesor. Son también importantes las anécdotas que contaba su profesor y que utilizara el plural para que el alumnado se sintiese incluido en los hechos (la empatía de la que habla Davinson (2012a y b) “por lo tanto nunca podíamos sentirnos alejados entre la materia, el profesor y nosotros, bueno ese al menos es mi punto de vista” (3007.VII.1.3.1).

También señala que la historia le gustaba, declarando razones externas -la metodología de su profesor, que podría considerarse extrínsecas-, e internas, su propio gusto y dedicación -intrínsecas- (Woolfolk, 2019). Sin embargo, indica que había periodos que no le eran muy gratos porque no se habían estudiado mucho y ello le llevaba a preguntarse ¿Y esto para qué? Igualmente señala que no toda la clase estaba en la misma situación pues algunos alumnos perdían mucho el tiempo en comunicarse entre ellos por medio de los móviles.

Los resultados expresados anteriormente, muestran una vinculación muy interesante que permite acercarse a la influencia que pueden tener el centro y el contexto en los procesos de enseñanza de Historia de España, en la actitud de la participante e, indirectamente, en los aprendizajes alcanzados.

3.2. El Currículo

El currículo y los programas (El oficial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el del centro, el del profesor y la propuesta de la selectividad) constituyen una información básica para el conocimiento de las prácticas en el aula, así pues, es preciso analizarlos y disponer también de la perspectiva de la participante de cómo se siguieron en esta asignatura.

En el análisis de las distintas programaciones se partió del currículo oficial; en él se destacan los temas sugeridos desde selectividad y se tachan aquellos que en la programación del profesor no estaban. Los resultados señalan que el programa del profesor incluye el 90,6% de los temas del

³ “En mi caso me tuve que ir a estudiar a otra localidad para poder cursar bachillerato y mi experiencia ha sido muy gratificante. De él me llamó la atención su gran tamaño, las buenas instalaciones deportivas con las que contaba, pero sobre todo el personal docente y los compañeros de clase que han hecho de estos dos años un viaje maravilloso. Como instituto, cuenta con tres pabellones y dentro de ellos se encontraban los diferentes departamentos. Además, mi instituto contaba con una buena organización del personal donde todos desde los secretarios hasta los mismos tutores intentaban tener un trato muy cercano con todos los alumnos”. (3007.I.1.1)

currículo de la CARM y solamente al 12,5% les falta algún ítem o apartado. Por otra parte, están todos los que el coordinador de la selectividad recomienda.

La propuesta realizada desde la coordinación de selectividad incluye el 59,3% de los temas del currículo de la CARM. Realiza una selección de 19 temas y de ellos están tratados íntegramente 12 (37,5%) y parcialmente 7 (21,8%). La selección más importante -en cantidad y relevancia de los contenidos-, la realiza el coordinador de selectividad, pues no contempla el 40,7% de los temas y en las orientaciones que da, incluye también el tipo de pregunta -temas y comentarios de texto-, la extensión -dos páginas-, la puntuación y la estructura, como expone la participante “hacer un resumen del tema a rasgos generales que ocupara un folio con conclusiones y una introducción” (3007.II.7).

La valoración que la participante matiza y acerca a la realidad esos documentos oficiales, parte de la consideración de que su profesor era nuevo en esta materia y sigue la programación del centro. Expresa que el docente dio casi todos los temas, pero no con igual intensidad, así el siglo XX es el que tuvo más sesiones de clase. Destaca el valor dado a las raíces históricas de España y a la cultura musulmana, pero falta tiempo para dar la Baja Edad Media que la tienen que estudiar por su cuenta. Cuando explicó los siglos XIX y XX (sobre todo con la Guerra Civil, que contó con algunos debates y películas) le faltó tiempo y lo llevó a dar solamente esquemas generales para el franquismo y la España actual⁴. La planificación del profesor no es muy adecuada pues va muy atrasada con respecto a la de los otros grupos, sobre todo teniendo presente que las clases terminaban en mayo, antes que otros cursos del centro⁵. También indica que ella no conocía la posibilidad de optar por una de las dos opciones que la selectividad permite, lo permite profundizar solamente en la mitad de los temas que desde la coordinación se sugería (recordemos que eran el 59,7%). La influencia de las pruebas externas en la planificación y la práctica del profesorado son claras tanto en el análisis de los documentos, como en la valoración de la participante. De acuerdo con estos datos nuestras preguntas serían ¿Es significativa y relevante la selección que realiza el coordinados de selectividad? y ¿Cómo afecta a los materiales y trabajos utilizados en Historia de España?

3.3. Los procesos de enseñanza y las ayudas del profesor

Los procesos de enseñanza son fundamentales para todas las tareas de esta materia y para su aprendizaje. Desde los inicios de esta línea de investigación han constituido una dimensión preocupada por conocer cómo se desarrollan habitualmente en las clases. En este caso se ha solicitado a la participante⁶ la descripción de lo que era una clase habitual, recogida en el

⁴ “Todo se vería de igual manera (...). A pesar de eso, se podía apreciar que había un mayor número de sesiones para el bloque 3, el del siglo XX. Por una parte, el profesor dio todo el primer bloque dedicado a las raíces históricas de España de igual manera, habría que destacar el énfasis que le dio sobre todo al arte y la cultura heredada de los musulmanes tras su presencia en España, pues remarcó bastantes veces su importante legado y lo que supone esto hoy en día, apenas se dio la crisis de la baja edad media que lo tuvimos que estudiar por nuestra cuenta. La crisis del antiguo régimen y a la revolución liberal fue el bloque más extenso y donde sus explicaciones eran más exhaustivas (...) dedicamos bastantes sesiones al tema de Isabel II. El bloque 3 dedicado a la España entre dos siglos, profundizamos en la guerra civil viendo películas y haciendo debates sobre ella, pero como se estaba terminando ya el curso, solo nos puso un esquema a grandes rasgos del franquismo y no llegamos a dar la España actual”. (9007.II.3)

⁵ “importancia al presente, pero sin dejar de lado el pasado. Pues totalmente lo contrario hizo mi profesor, quizás porque era la primera vez que daba segundo de bachillerato y no sabía que las clases se cortaban a finales de mayo (...) fue dedicándole muchísimo tiempo a temas como la presencia romana en la península (...) en donde comparando con los otros dos profesores que daban historia de España de mi instituto, iba totalmente retrasado. De tal manera, finalizamos el primer trimestre solo habiendo dado la romanización, Al-Ándalus y Los Reinos Cristianos, cuando en realidad deberíamos de empezar a haber dado la crisis en el antiguo régimen (...) Solo la última semana del curso decidió que era importante que supiéramos a rasgos generales lo que había supuesto el franquismo y en una clase nos hizo un gran esquema del franquismo. Por lo tanto, se puede ver las grandes diferencias establecidas entre lo realmente dado, y lo que se suponía que se tenía que haber dado”. (9007.II.6)

⁶ Como experta (Portela, Martínez-Valcárcel y García, 2014), a partir de las más de 120 horas de observación, ha identificado los patrones habituales de la enseñanza de Historia de España.

cuestionario utilizado, focalizando en lo que se hacía desde la llegada del profesor hasta la terminación de la clase, tabla 1. Podemos interpretar que, si bien las clases son conceptualizadas como tradicionales, la clarificación de las fases en la que se desarrollan muestra una interacción más allá de la meramente formal, incluyendo los conocimientos previos, el uso del presente y la inclusión de la participante en ese momento de la Historia (Wilson (2001), Nokes (2018) y Woolfolk (2019)).

Entendida la enseñanza como ayudas -activadora, elaborativa, consolidadora e ilustradora-, Tabla 1, es evidente que la descripción de la participante se refiere al aula, pero -como veremos más adelante- serán muy importantes cuando analicemos las tareas que la participante realiza en su casa (off-line), precisamente cuando el manual, los apuntes-materiales del profesor, el recuerdo y otras informaciones que posee, le ayuden a elaborar los temas y los comentarios de texto.

La *ayuda activadora* -unos 5 minutos de acuerdo con la participante- señala el interés por concienciar al alumnado del inicio de la asignatura y a conseguir el interés de los discentes, concretándose el momento de llegada del alumnado, las rutinas que se seguían para empezar, la preparación para el contenido nuevo a tratar y el paso previo para iniciarlo. Le sigue la *ayuda elaborativa* cuya finalidad principal es la comprensión de los contenidos, pero no podemos olvidar que esa comprensión será la base para su estudio y elaboración de los trabajos en casa. Para ello se preocupa de relacionar el contenido nuevo con el anterior, lo explica, utiliza distintos recursos y procura mantener la atención y el interés del alumnado. La *ayuda ilustradora* la lleva a cabo a la vez que la elaborativa y con ella, además de hacer atractiva la asignatura, procura hacer partícipes a los alumnos con los hechos que están estudiando, comparándolos con el presente o incluyendo anécdotas y cotilleos del momento. Por último, la *ayuda consolidadora*, vinculada con el cierre de la sesión, tiene su presencia fundamental en los últimos 10 minutos de clase cuando aclara las dudas, pero arbitra también otros espacios y momentos para su consolidación, incluyendo si es necesario, el inicio de la clase siguiente. Tabla 1

Tabla 1

Tipificación de las ayudas prestadas por el profesor: activadora, elaborativa, consolidadora e ilustradora

Ayuda activadora			
Llegada al aula	Inicio de la clase y control	Acciones hacia el contenido	Presentación de nuevo contenido
a) El profesor siempre estaba en la clase antes de que nosotros llegáramos, era muy puntual. b) Siempre empezábamos cinco minutos después porque tardábamos en llegar a la clase.	a) El inicio empezaba, desde que todos nos sentábamos, b) sabíamos que empezaba la clase en el momento en el que cerraba la puerta y ya no dejaba entrar a nadie. c) Pasaba lista nada más empezar	a) Se ponía a preguntar a una compañera por qué tema íbamos, antes de ponerse a explicar, b) preguntaba cuestiones generales sobre lo explicado en las otras clases siempre empezaba haciendo cuestiones a los alumnos c) y un breve recordatorio de lo que dimos el día anterior,	a) por lo que establecía lo anterior como causa b) y ya ponía el PowerPoint para empezar a explicar.
Ayuda elaborativa			
Relación con lo anterior	Presentación del contenido	Recursos	Mantener la atención
a) Siempre iniciaba la clase con una típica frase que repitió a lo largo de todo el curso (“como vimos el pasado día”) y b) entonces hacía la síntesis de lo aprendido y	a) empezaba con las diapositivas, b) en las que muchas veces se valía de la pizarra c) para hacer un eje cronológico d) o de mapas que pedía al departamento	Diapositiva Pizarra Eje cronológico Mapas	a) Se movía de un lado a otro, se pasaba por las mesas para que todos le atendieran, b) porque algunos cogían los móviles y se pasaban las clases mensajeándose con gente, c) cuando se cansaba se sentaba en el brazo de la silla y nos daba clase desde ahí, d) a veces para entretenernos nos hacía chistes correspondientes que mencionaban a algún personaje de esa etapa. e) Si había incidencias los echaba de clase. f) Pero él no perdía ni un minuto de su clase.

Ayuda consolidadora		Ayuda ilustradora
Aclaración de dudas	Cierre	Utilización del presente
a) Cuando teníamos dudas, decía que lo dejáramos para los últimos 10 minutos de la clase,	a) En definitiva, hacía siempre un análisis general de todo, comparaba la situación por ejemplo la crisis de España o el paro con la situación actual.	a) En la clase de historia remitía mucho a situaciones actuales para darnos cuenta de la relevancia que tenía en el momento,
b) en la que enteramente se dedicaba a responder dudas y a volver a explicar apartados no entendidos.	b) Cuando se terminaba la clase siempre buscaba cosas interesantes sobre el tema que habíamos dado e internet para motivarnos por la asignatura,	b) nos hablaba de cotilleos del momento para que nos motiváramos y
c) Si veía que no lo comprendías te decía que fueras en el recreo al departamento y que te lo explicaba hasta que lo entendieras	c) y hacíamos una especie de debate sobre si era interesante o no.	c) nos compraba a personajes de la historia con famosos como Belén Esteban.
d) y si veía que no podía contestarlas o bien si podían quedar, iban a su despacho,	d) EL final siempre se dedicaba a ver videos, enseñar fotografías	
e) o si no al próximo día nada más empezar nos daba un esquema con lo que explicaba el apartado que teníamos dudas.	f) y aunque tocara el timbre siempre le gustaba ver las dudas.	

Fuente: legado Nicolás Martínez Valcárcel y Martha Ortega Roldán (NMV-MOR)

En su conjunto las ayudas están centradas en la explicación del profesor (preocupado por la comprensión del contenido), adquieren una dimensión invasiva cuando están en el aula (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011), pero dicha ayuda será más orientadora cuando la participante elabore los temas y comentarios de texto en casa. La interacción profesor-participante es clara en el aula: explica, indaga si se ha comprendido mediante preguntas y pide respuestas que las confirma aclarando las dudas valorativamente. Sin embargo, cuando se trata de los trabajos en casa esta última acción tiene un carácter elaborativo en la construcción de los temas y comentarios de texto.

En síntesis, se puede identificar en las explicaciones del profesor que para facilitar la comprensión de los contenidos los selecciona, organiza, integra y favorece la reflexión en la participante, aunque tenemos algunas dudas del sentido de dicha reflexión.

3.4. Los recursos en la enseñanza de la Historia de España: manual y apuntes-materiales del profesor

El análisis de los apuntes-materiales del profesor y del manual se lleva a cabo mediante el estudio de *las huellas dejadas* por la participante en ambos documentos. Los apuntes-materiales facilitados por el profesor son el recurso empleado fundamentalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Contienen nada más que el contenido -normalmente en esquema- de los hechos y grandes períodos de la Historia. La estructura de todos los temas está reducida al texto de autor y a cuatro documentos.

En total se cuenta con 39 páginas (37 de temas y 2 de documentos) con un desarrollo irregular, entre 5 y 9 páginas. No llevan consigo ilustraciones, ejes cronológicos, fotos, etc., pero la participante expresaba de manera clara que cada tema lo iniciaba con esquemas y visionados de películas, citas al presente, etc., pero no contamos fehacientemente con ese material. Hay huellas en 23 páginas, el 62.17%, tabla 2.

El profesor no maneja el manual en clase -aunque lo sigue casi en su totalidad-, pero la participante sí lo tiene, lo trabaja en casa, dejando las huellas de su uso y lo había adquirido de otra compañera (Editorial Santillana, 2009). La participante ha dejado huellas en 145 páginas (32,3%) un tercio del manual. El uso fundamental ha sido en el texto realizado por los autores en los temas, 137 de las 306 (44,8%) páginas, próximo a la mitad de la propuesta realizada por el libro de texto. La introducción a los temas tiene huellas solamente en el 20% y las actividades relacionadas con la selectividad apenas un 1%.

El análisis que se realiza por temas presenta un resultado más preciso de su utilización. La aproximación que ofrecemos más pormenorizada de los temas, en las notas a pie de página, muestra otra perspectiva de los contenidos presentes y ausentes. Cabe destacar varias acotaciones generales, Tabla 2.

Tabla 2

Páginas dedicadas a cada tema del manual de Historia de España de Santilla y apuntes-materiales del profesor: porcentaje con huellas.

Temas	Libro de texto			Apuntes-materiales		
	Pág.	Pág. con huellas		Pág.	Pág. con huellas	
1.- Raíces	15			6	4	66.6%
2. Al-Ándalus	17 ⁷	11	64.7%	5	3	60.0%
3. Reinos Cristianos	19 ⁸	7	36.8%			
4. Católicos y Austrias	26 ⁹	12	46.2%	9	7	77.7%
5. Siglo XVIII	18 ¹⁰	9	50.0%	7	4	57.1%
6. Crisis y Liberalismo	16 ¹¹	13	81.3%	5	3	60.0%
7. Isabel II	20 ¹²	9	45.0%	5	2	40.0%
8. Sexenio Democrático	14 ¹³	6	42.9%			
9. Restauración borbónica	20 ¹⁴	6	30.0%			
10. Economía XIX	16	-			-	
11. Sociedad XIX	18	-			-	
12. Alfonso XIII	22 ¹⁵	8	36.4%			
13. II República	20 ¹⁶	19	95.0%			
14. Guerra Civil	20 ¹⁷	15	75.0%			
15. Franquismo I	13 ¹⁸	12	92.3%			
16. Franquismo II	12 ¹⁹	11	91.7%			
17. La España actual	20	-		-	-	

Fuente: legado (NMV-MOR)

En efecto, podemos indicar que se enfatiza en la perspectiva política de la historia y no están presentes los hechos económicos, sociales, culturales y las referencias a América. Muy clarificadora es la valoración general que hace la participante del temario que realmente se desarrolló en el aula y que ayuda a la comprensión de las presencias y ausencias debido a la influencia de la selectividad

⁷ No hay huellas en la organización del estado del Al-Ándalus.

⁸ Centradas solamente en la creación de los Reinos cristianos.

⁹ Centrada en los Reyes Católicos y los Austrias mayores. Sin huellas en el imperio ultramarino, economía y sociedad y la cultura del siglo de Oro.

¹⁰ Tienen huellas: la Guerra de Sucesión, el absolutismo borbónico, la ilustración, el despotismo ilustrado y Carlos III. No hay huellas en: economía y sociedad, continuidad del Antiguo Régimen y Carlos IV

¹¹ Está con huellas casi todo: Guerra de la independencia, Cortes de Cádiz y Fernando VII. No hay huellas en la Independencia de las colonias americanas y el carlismo.

¹² Están las huellas en: regencia de María Cristina y la década moderada.

¹³ Están las huellas en: el reinado de Amadeo de Saboya y la Primera República. No hay nada en la Revolución de Septiembre, la regencia de Serrano, la cuestión social y la guerra de Cuba.

¹⁴ Las huellas que hay en las 6 páginas apenas son unos brevísimos subrayados y escasísimas y escuetas ampliaciones.

¹⁵ Ocurre exactamente igual que en la nota anterior.

¹⁶ Está totalmente trabajado excepto una página que trata de la victoria electoral de la izquierda y la vuelta de Azaña.

¹⁷ No hay huellas en de la sublevación militar a la guerra y la España nacional. Ampliamente tratada la ayuda internacional y la España Republicana. Escasamente trabajada: las operaciones militares, la España nacional y las consecuencias de la guerra civil.

¹⁸ No trabajada la página que trata de "La implantación del nuevo estado. Las huellas en el resto son abundantes.

¹⁹ Todo trabajado con un mero subrayado y alguna pequeña ampliación.

y a la programación del profesor, claramente presente en los apuntes-materiales del docente y en el manual.

La importancia que el profesor le concedió a la cultura musulmana contrasta con el poco tiempo que le dedicó a la Baja Edad Media (que es estudiada en casa por parte de la participante) y que en clase apenas explicó los reinos cristianos. Destaca el tiempo y la profundidad con la que se dio el siglo XIX, al respecto puede perfectamente identificar las huellas en el manual con las ausencias que se han señalado.

Las figuras de los dos monarcas de la restauración (Alfonso XII y Alfonso XIII), son apenas explicados, enfatizando, como manifiesta la participante en la guerra civil con películas y debates y ella misma señala que el período franquista y sobre todo la España actual quedaron fuera del programa de clase impartido. La tabla 2 recoge estos datos, mostrando la influencia que tienen tanto las propuestas de selectividad, como las convicciones del profesor.

Como puede apreciarse el estudio de las huellas señala la influencia de los temas sugeridos desde la coordinación de selectividad, pero también las propias convicciones del profesor y el ritmo con el que desarrolló los temas²⁰, faltando tiempo para dar adecuadamente el siglo XX e incluso el XIX, tal y como comentó la participante. El análisis de las huellas dejadas y las descripciones-valoraciones que la participante realiza, muestran la realidad con la que se impartió, ausencias, profundizaciones, trabajos en casa o meras presentaciones de esquemas por falta de tiempo.

3.5. Los trabajos académicos

Los temas y comentario de textos elaborados por la participante (parten de las huellas que hay en los apuntes-materiales del profesor y en el manual) cuando trabaja en casa llevan consigo cuatro fases: 1) la atención en clase trabajando con los materiales del profesor, 2) el estudio en casa primero ampliando la información y luego desarrollando el tema en los apartados que lo constituyen, 3) la entrega del trabajo al profesor (que lo corrige) y, 4) de nuevo en casa, revisa las observaciones del profesor e introduce en los trabajos, o no, la información o los cambios que le fueron sugeridos.

Estos documentos de trabajo que realiza la participante, le hemos denominado *textos intermedios* y contienen los procesos seguidos para su elaboración. Estos documentos serán el referente que la participante tiene para las pruebas de la selectividad. Por su importancia dedicaremos una breve referencia a las huellas y a los trabajos en casa.

3.5.1. Las huellas

El término de huella, de acuerdo con la 5ª acepción de la Real Academia Española (2020), determina que es el “rastros, señal, vestigio que deja alguien o algo”. En ese sentido indica que el manual y los materiales son utilizados por “usuarios reales” (Pasquale, 2018) y dejan en ellos tachados, ampliaciones, destacados, esquemas, subrayados, etc.; su existencia permite el análisis y la interpretación de los contenidos. Partimos del trabajo Martínez-Valcárcel y Alarcón (2016), donde se proporcionó una tipificación de las huellas encontradas en los manuales y apuntes-materiales del profesor que ayudan a comprender mejor el papel que desempeña el libro de texto y los apuntes-materiales, concretamente éstas aparecen:

En el texto del autor o en la iconografía. En ellos se destaca el contenido más importante: subrayados de lo relevante, rechazo de información contenida, pequeñas modificaciones y ordenación numérica de la información.

²⁰ El siglo XIX lo empezó a primeros de febrero, del 24 al 31 de marzo no hay clases por la Semana Santa -en Murcia capital hay que añadirle las fiestas de primavera del 1 al 7 de abril- y las clases de Historia de España se cortaron en mayo.

En los laterales o en los espacios en blanco que contienen las páginas de algunos manuales. En ellos se registran información más compleja, esquemas y las aclaraciones o ampliaciones desarrolladas por el profesorado.

En los laterales, pero con materiales externos como hojas con clips o post-its. En ellas se insertan las informaciones más amplias, los trabajos propios del docente y los resúmenes más amplios.

En la parte superior de la página. Aparecen, normalmente, informaciones referidas a la gestión (agenda): fechas, evaluaciones, relaciones con el temario, indicaciones de que no se estudia o de su importancia, etc. (p. 145)

Cuando analicemos el tema y el comentario de texto se visualizará la importancia que tiene la ubicación de las huellas en los distintos recursos que el manual proporciona.

3.5.2. Las tareas en casa

La redacción por parte de la participante de los temas y comentarios de texto supone la existencia de distintos ambientes aula y casa (pero también los domicilios de amigos, el tiempo que disponen para el transporte, las bibliotecas, etc., Pasini y Tonini, 2020), donde lleva a cabo sus tareas (Walquer, 2007 y Parra, 2017).

Concretamente en el ambiente de casa podemos identificar, por las tareas que realiza, la propuesta de Marzano y Kendal (2007): decisión de trabajar en Historia de España (Self-system), la planificación de las fases que tiene que llevar a cabo (metacognición) y su realización en la que utiliza los distintos procesos cognitivos (recuerdo, comprensión, análisis y aplicación), ampliado en Martínez-Valcárcel (Coord.), 2021

3.5.3. Los procesos de elaboración de los temas

Las huellas dejadas por la participante en el manual y en los apuntes-materiales del profesor permiten apreciar la utilización de las macro reglas de omisión/selección del contenido -para el *desarrollo de los temas*- y de generalización/integración, para las *introducciones* y *conclusiones* de estos.

La identificación de las ideas fundamentales y secundarias (perfectamente visibles en las huellas dejadas), son destacadas en los apuntes del profesor y en el manual, siguiendo las orientaciones de las ayudas prestadas por el docente en el aula. Igualmente, cuando contrastamos la información de los apuntes del profesor y la del manual (enfaticando en las huellas), se aprecia que la participante maneja una información más amplia que la proporcionada en los apuntes.

Para el análisis e interpretación de los temas se ha seleccionado el del “Al-Ándalus: evolución política” pues es el que la participante realizó en selectividad. También fue el segundo que elaboró, lo que permite contrastarlo con el anterior y el siguiente, a la vez que apreciar los cambios que se van introduciendo.

Este trabajo es realizado por la participante en casa, off-line, y para ello dispone del recuerdo de las clases, de los apuntes del profesor y del manual, que trabaja y subraya de acuerdo con lo que ella ha considerado relevante, dejando las huellas en ambos documentos (figura 1). A partir de toda esta información, en la que está presente la ayuda del profesor, elabora su trabajo en dos páginas, figura 2, que ejemplificamos solamente en la introducción y las conclusiones del tema.

Las figuras 1, 2 y 3, y los Anexos I, II y II muestran el proceso de construcción de cada tema, permitiéndonos conocer cómo la participante selecciona y amplía en el libro la información de los apuntes, *recuperando* la información de su memoria y de los materiales (Marzano y Kendall, 2007) con la finalidad de elaborar el tema.

En la introducción podemos apreciar tanto la narración realizada por la participante, como las observaciones que el docente lleva a cabo después de ser entregado el tema a su profesor y éste devolvérselo. Una primera interpretación indica la interacción profesor-participante, off-line, algo que pone de manifiesto que las “ayudas del profesor” no se limitan al aula.

Clarificar la originalidad del trabajo lleva consigo identificar las fuentes de la narración que utiliza la participante. La introducción es personal -es la segunda que hace- y no podemos encontrar la redacción en los apuntes-materiales o en el manual. La apreciación del profesor es bastante crítica “*Debe cuidar la expresión*”, aparte de las correcciones internas sobre términos, fechas e ideas. Cabe indicar que en la introducción del tema anterior “Hispania Romana” el profesor le indicó “*Esto no puede quedar así*”, pero que en el siguiente “Los reinos cristianos” le comenta que “*Me gusta esta introducción*”. Aprender a redactar es un proceso y analizando las distintas introducciones vemos cómo mejora tanto por la “ayuda del docente”, como por el trabajo y voluntad de la participante, que desea alcanzar un aprendizaje coherente con las exigencias que se han marcado.

En el estudio del desarrollo del tema podemos constatar que la participante, en casa, trabaja el libro ampliando las ideas que estaban en los apuntes-materiales del profesor y luego los traslada prácticamente igual en su narración: “La conquista musulmana se dio por dos motivos: el estado visigodo padecía una grave crisis por luchas sucesorias y el segundo por una gran expansión del islam...” Indicándole el profesor, nuevamente off-line que en la narración “debe explicar las razones y conectar mejor los apartados”²¹.

Un análisis similar ocurre cuando estudiamos *las conclusiones*, pues desde las apreciaciones del profesor en el tema de la Hispania Romana “*Esto más bien es un epílogo, falta una conclusión que valore la importancia del tema*”, pasa a comentarle en el tema Al-Ándalus “*Debe cuidar la expresión escrita, debe evitar las frases sin sentido o expresiones poco claras*” y en el de Los reinos cristianos “*Muy bien el tema*”. Puede evidenciarse un camino de aprendizaje (no entramos si más o menos formal) y una clara evidencia de las ayudas del profesor “off-line” y de la necesaria investigación sobre los procesos que se siguen en la enseñanza de la Historia de España, sin minusvalorar, por supuesto, los estudios centrados solamente en los resultados.

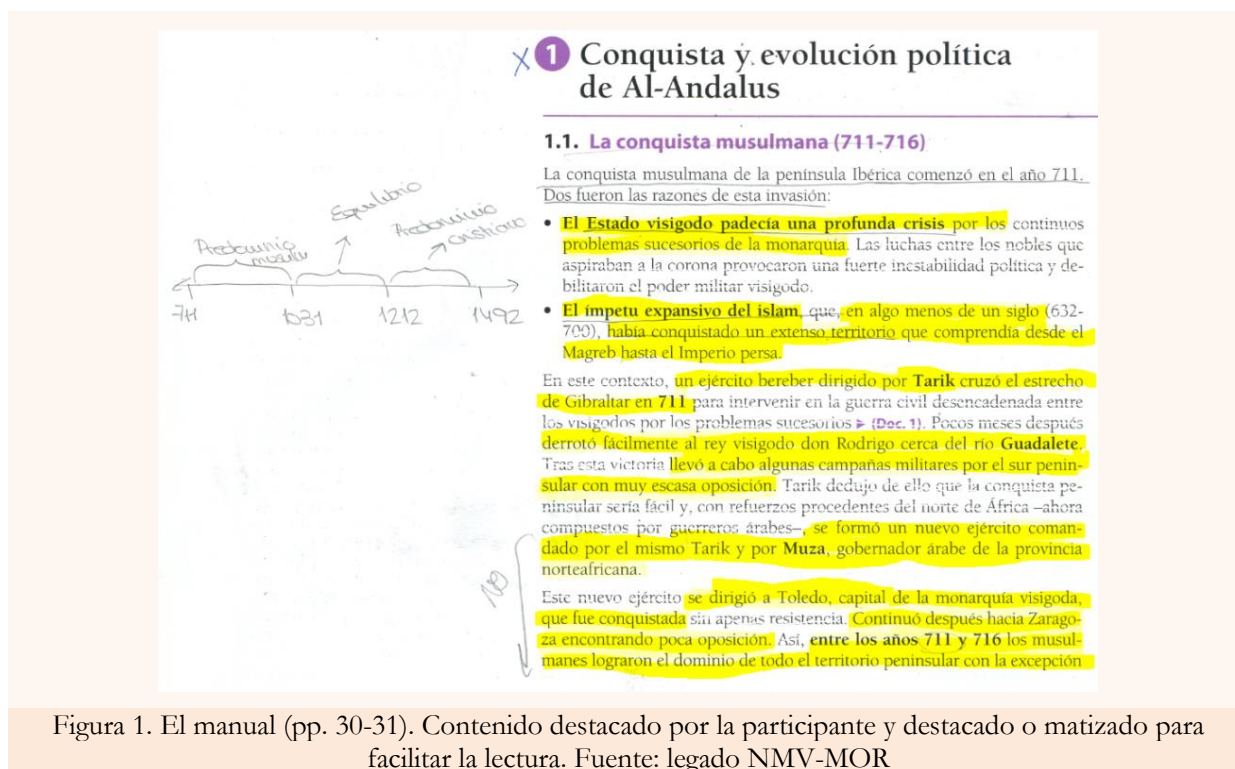


Figura 1. El manual (pp. 30-31). Contenido destacado por la participante y destacado o matizado para facilitar la lectura. Fuente: legado NMV-MOR

²¹ Un estudio más pormenorizado puede verse en Martínez-Valcárcel (Coord.) 2021.

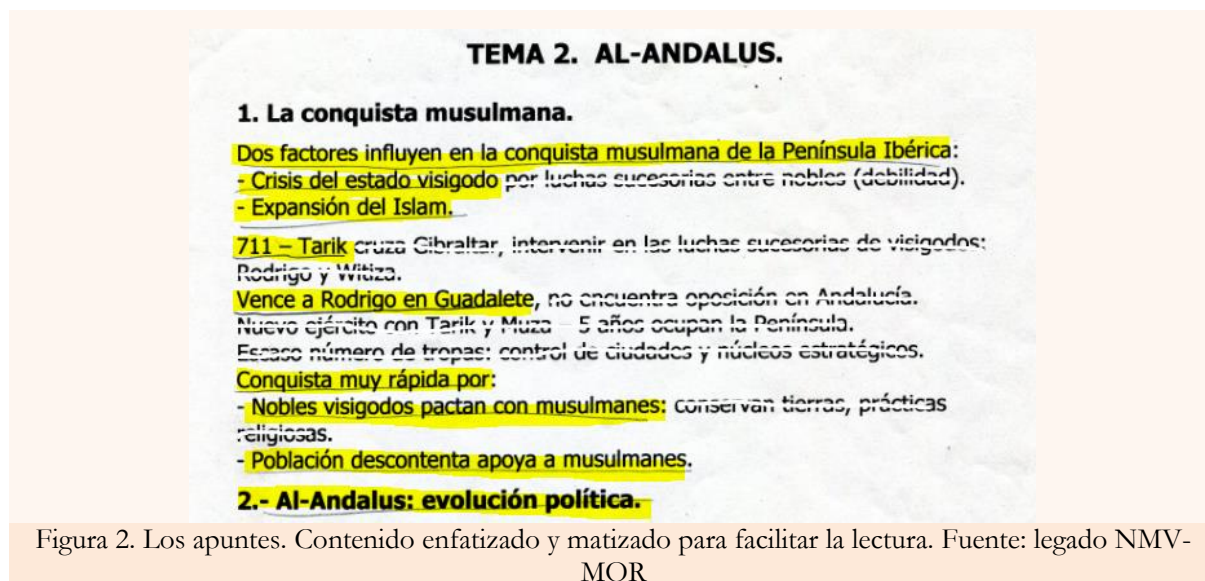


Figura 2. Los apuntes. Contenido enfatizado y matizado para facilitar la lectura. Fuente: legado NMV-MOR

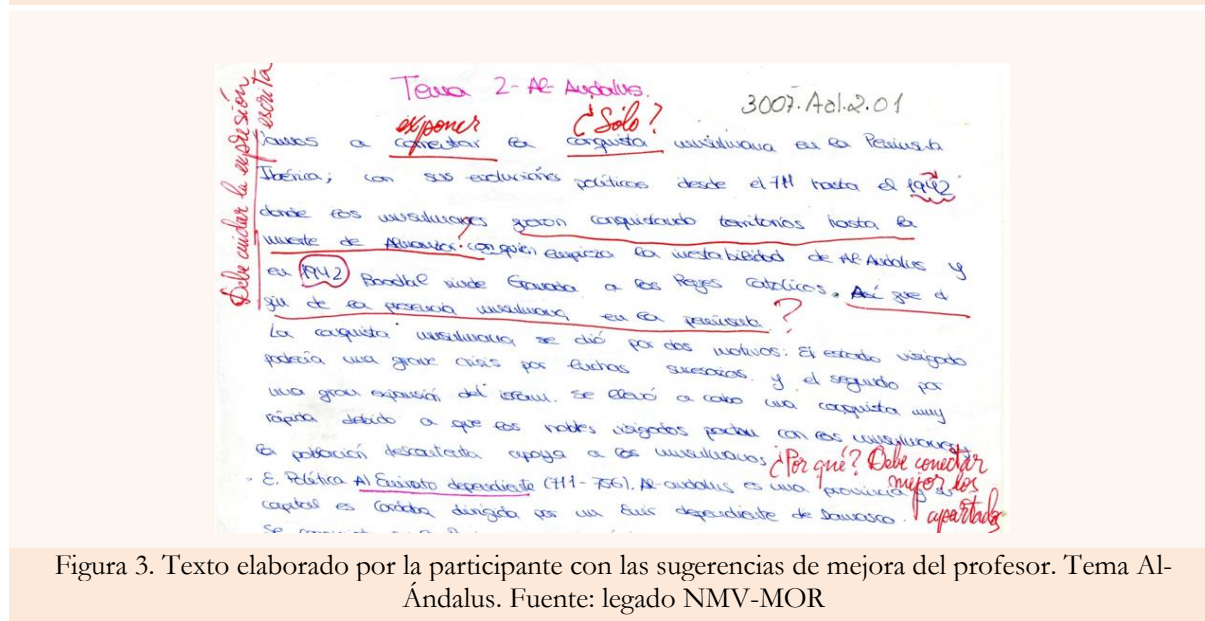


Figura 3. Texto elaborado por la participante con las sugerencias de mejora del profesor. Tema Al-Ándalus. Fuente: legado NMV-MOR

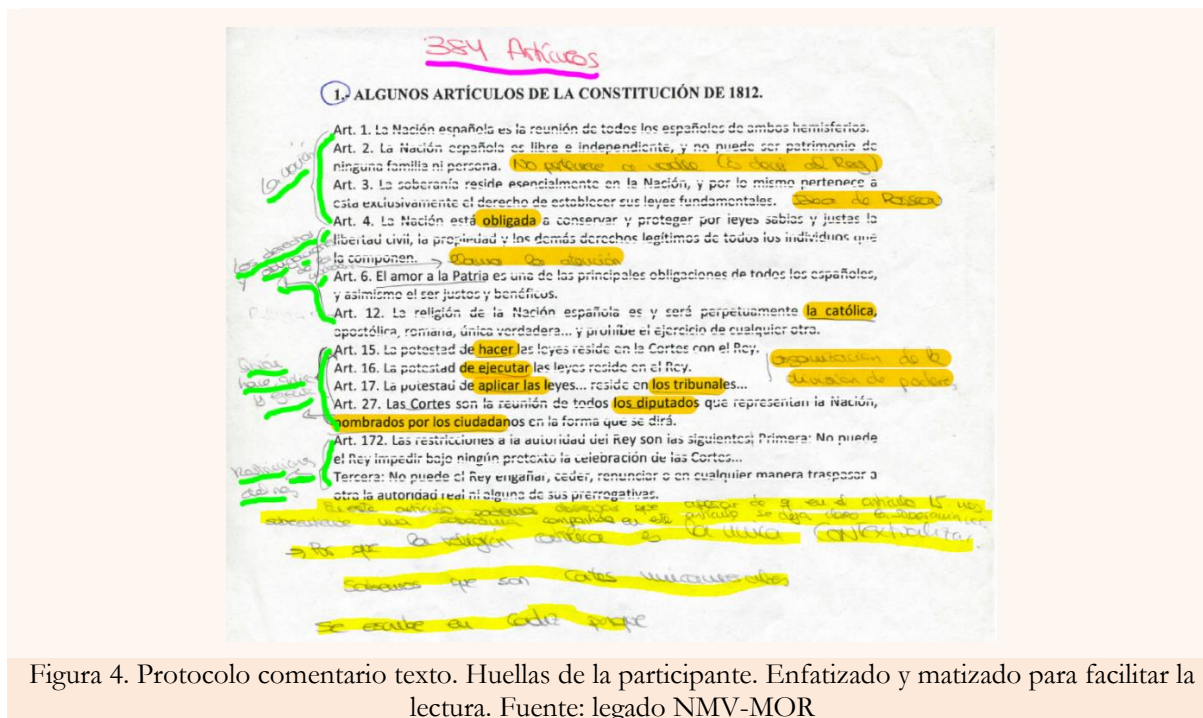
3.5.4. Los procesos de elaboración de los comentarios de texto

El comentario de texto es un género discursivo nuevo y necesita su aprendizaje. Si bien existen algunas similitudes en su proceso de elaboración con respecto a los temas, los comentarios de texto conllevan variaciones significativas Martínez-Valcárcel (Coord.) (2021).

En primer lugar, porque los comentarios de texto necesitan de la contextualización histórica y ello supone buscar los referentes del contenido en los temas que la participante ha realizado. Segundo, porque se parte de una estructura diferente, pues se proporciona desde la coordinación de la selectividad todos los protocolos de los comentarios de texto y la organización de las respuestas (tipología, análisis, contextualización y conclusiones). Este hecho lleva consigo que el profesor y la participante usaran dichos protocolos de comentario de texto, registrando en ellos todas las ideas importantes para su redacción, Figura 4. Así pues, estos trabajos se generan a partir de los protocolos de comentario de texto, del tema que lo fundamenta (Anexo, IV) y de las ayudas proporcionadas por el profesor. Con toda esa información, la participante elabora su comentario de texto con una redacción más personal que la realizada en los temas.

El comentario de texto seleccionado para nuestro análisis e interpretación fue el primero que realizó en la asignatura *Algunos artículos de la Constitución de 1812*, figura 4, porque cambiaba de género discursivo después de la elaboración de ocho temas. Efectivamente, este hecho es advertido por el profesor, tanto en el desarrollo del tema con él vinculado, *Las Cortes de Cádiz* donde le sugiere que “debe explicar mejor la constitución”, como en el propio comentario de texto, ya que pone de manifiesto que no se redacta a partir de la misma estructura de los temas. El trabajo realizado en el aula y las huellas dejadas en el protocolo de comentario, figura 4 y Anexo 5, recogen la información que debe servirle para la redacción que tiene que realizar. Categoriza en cuatro bloques los artículos –la nación, los derechos y deberes de los ciudadanos, la determinación de los poderes y las restricciones de la monarquía– y destaca algunas aclaraciones en cada uno de ellos para que le sirvan de guía cuando lo redacte. En el bloque de la nación, cuando habla de independencia, destaca en sus notas que “No pertenece a nadie (Es decir al rey)”; para el bloque de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, destaca ampliándolo “llamar la atención” –es decir tenerlo presente cuando redacte el documento– y también subraya cuatro palabras “obligada, la componen, el amor a la patria y la católica”. En el tercer bloque puntualiza que se trata de la “organización de la división de poderes” y subraya los términos “hacer, ejecutar, aplicar, las cortes, reunión, diputados y nombrados por los ciudadanos”. Las últimas anotaciones tienen un carácter orientador o valorativo, que le servirán de ideas para su posterior redacción. Así, constatamos las siguientes anotaciones: Art. 172 (...) “En este artículo podemos observar que a pesar de que en el artículo 15 se sobreentiende una soberanía compartida, en este artículo se deja claro la soberanía real (...) Por qué la religión católica es la única (...) Sabemos que son cortes unicamerales (...) Se escribe en Cádiz porque (...) CONTEXTualizar (sic)”.

El esquema de estudio, que emerge del trabajo realizado en el protocolo de examen de los comentarios de texto, evidencia la selección que la participante realiza, destacando las ideas importantes, categorizando los artículos, enfatizando en algunos términos y señalando algunas de las interrogantes a plantearse en su elaboración. La síntesis que tiene el esquema proporciona una base para el trabajo de la participante y podemos situarlo en lo que Lucero y Montero (2006) denominan nodos, Sánchez (2009) ayuda orientativa del profesor y Montanero y León (2004a) la estructura efecto-causa. Figura 3.



De acuerdo con la información que hemos analizado, la participante realiza su trabajo, con una valoración baja por parte del profesor que irá aumentando en los siguientes, alcanzando una nota

media que coincide con la que la participante declara que obtuvo en selectividad. En este artículo destacamos la tipificación (introducción) y conclusiones. En la introducción puede observarse una redacción bastante aceptable en cuanto a su estructura gramatical y desarrollo de las ideas. Las inferencias referenciales están presentes y lleva a la participante a buscar en su vocabulario habitual palabras más conocidas por ella, tales como de *una manera liberal*. Falta un mayor orden en la elaboración del escrito, pero podríamos considerarlo aceptable. Cabe también indagar los referentes que pudo utilizar y apreciar el grado de originalidad del comentario. En los apuntes del profesor no encontramos ningún texto similar y en el manual hay un ejemplo de comentario de texto sobre la Constitución de 1812, pero no hay huellas de haberlo trabajado (pp.152 y 153) y la redacción no tiene nada que ver con la llevada a cabo por la participante. Por otra parte, la proliferación de resultados disponibles en Internet es amplísima, a pesar de ello no hemos encontrado (en la consultada realizada), referentes que nos permitan identificarlos como fuente directa en la redacción de la participante. En las sugerencias realizadas por su profesor encontramos dos tipos de mejoras. Por una parte, *las precisiones en los términos utilizados*, pues le indica que la constitución es de “naturaleza jurídico-política”, “fue promulgada en 1812 y es un fragmento de...” “No es anónima, sino que fue elaborada por las cortes y al colectivo a la que se dirige es a la nación”. Por otra, las indicaciones de *frases que tiene que mejorar* “se realizó de una manera liberal (...) se trata de una fuente primaria, puesto que está escrito en la época en la cual se instauró estas leyes (...) liberal progresista”.

Las conclusiones siguen un esquema muy interesante en su redacción. Parte de una valoración de lo que ella denomina texto (debería referirse a la Constitución) y señala que podría haber sacado a España del atraso cultural y mejorar el poder adquisitivo. Continúan con la causa que lo impidió -la vuelta de Fernando VII- y unas consecuencias –conflicto entre el rey y la soberanía nacional-, que se ven agravadas por la independencia de América, que pasan de criollos autonomistas, a nacionalismo ultramarino e insurrección armada. Igualmente destaca la importancia de la Constitución para otros contextos, concretamente para la del reino de las Dos Sicilias. La observación final del profesor (aunque tautológica) es acertada porque le indica la diferencia que hay entre un tema y el comentario de texto, “Bien, pero debe hacer más referencias al texto (explicar mejor la constitución) El comentario de texto no es un tema, es el comentario de texto”, incidiendo en que no debe confundir la elaboración de un tema (al que ya está acostumbrada), con la elaboración de un comentario de texto (que tiene una estructura diferente), a la que habría que añadir el comentario que le realizó en el tema 8 sobre las Cortes de Cádiz “debe explicar mejor la constitución”. Figura 4.

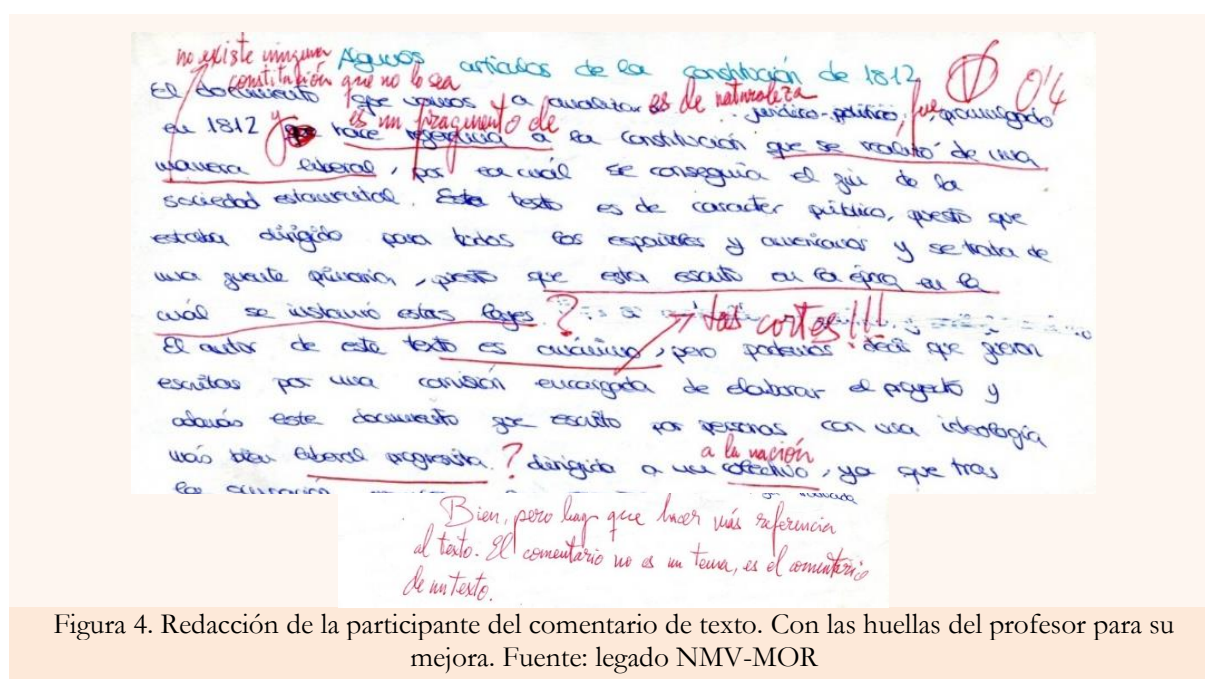


Figura 4. Redacción de la participante del comentario de texto. Con las huellas del profesor para su mejora. Fuente: legado NMV-MOR

3.5.5. Análisis discursivo

El análisis discursivo ha permitido otra interpretación de las huellas dejadas en los temas y en los comentarios de texto por la participante y por el profesor. Ambos mantienen un proceso de comunicación (off-line) en estos trabajos, que los caracterizamos como *textos intermedios*, es decir, como ejemplares empíricos de un género discursivo dado, en constante devenir, producto de las intervenciones y modificaciones que sobre ellos operan ambos agentes.

Por otra parte, estos *diálogos* ponen de manifiesto la construcción colectiva del conocimiento y del texto en el marco de la institución escolar que continúa en el de casa, así como la polifonía constitutiva de todo texto, es decir, la participación de voces diferentes y múltiples. En este caso, el texto propuesto por la participante (tema o comentario de texto) se conforma con la participación de las voces de su profesor (las ayudas que hemos señalado en varias ocasiones), de su libro de texto, de trabajos de otros compañeros, del recuerdo de las clases, de los recursos motivacionales expuestos, etc.

Estos diálogos explícitos dan cuenta de las idas y vueltas del texto y, por lo tanto, de su escritura colaborativa entre el docente y la participante. Así podemos identificar intervenciones que tienden a *precisar conceptos* (para que se iniciara el gobierno “No, las Cortes”, estaban “los partidos” republicanos), a *reorientar el contenido* (Esto no está claro, Indique mejor que empiece a hablar de la práctica), a *mejorar su estructura* (¿Conclusión?) y a *mostrar momentos en el que el diálogo se hace explícito*: redondeando un concepto (caciques) consultando si: ¿Hablo más de los caciques? y el docente responde “Sí”, o cuando la participante pregunta si amplía las consecuencias de un hecho y el profesor le responde “como quiera: bastaría con una frase del tipo al perder la posibilidad de comerciar con américa:”. Figuras 6 y 7.



Figura 6 Precisiones conceptuales: cambios (Las cortes, no el gobierno), completar (estaban los partidos republicanos). Fuente. Legado NMV-MOR

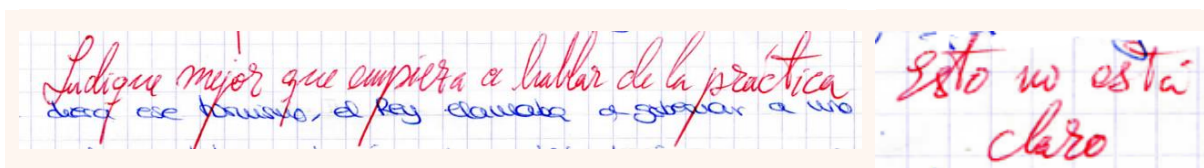


Figura 7 Reorientar el contenido: indicar el inicio de la práctica o falta de claridad. Fuente. Legado NMV-MOR

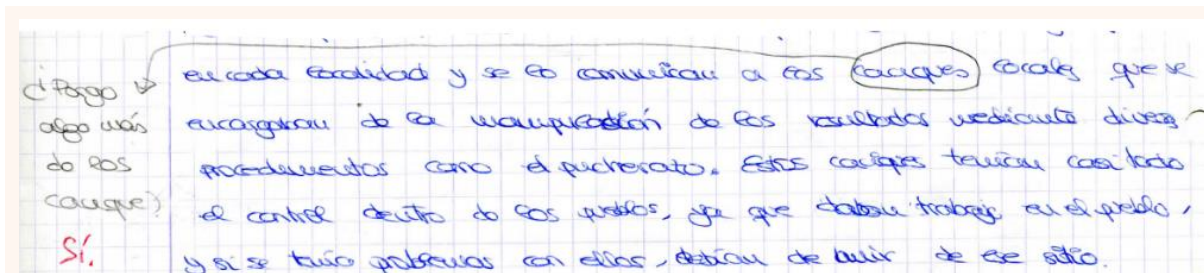


Figura 8. Diálogo explícito en torno al concepto de “caciques” redondeando su redacción. Fuente. Legado NMV-MOR

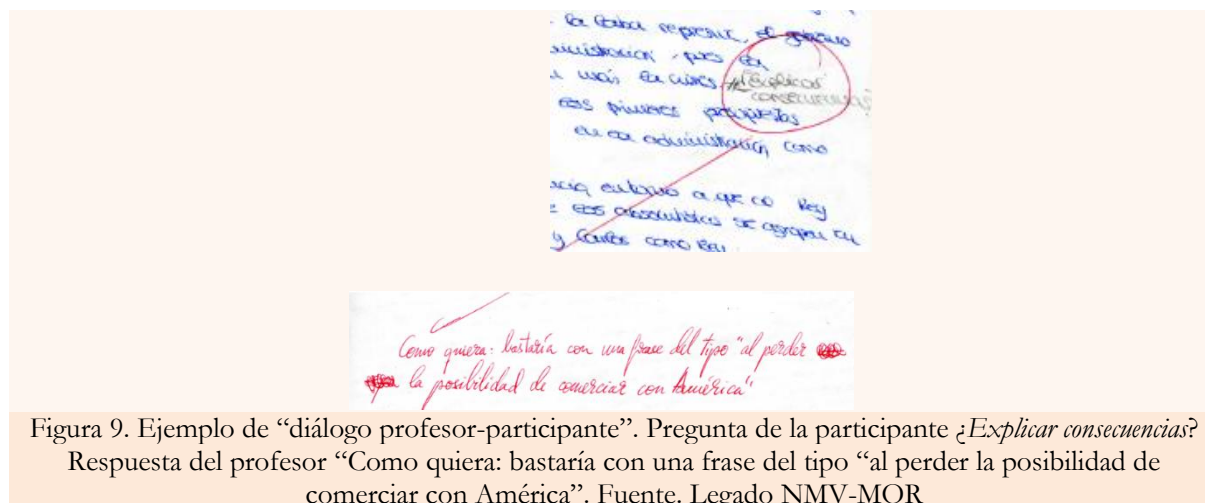


Figura 9. Ejemplo de “diálogo profesor-participante”. Pregunta de la participante *¿Explicar consecuencias?*
Respuesta del profesor “Como quiera: bastaría con una frase del tipo “al perder la posibilidad de
comerciar con América”. Fuente. Legado NMV-MOR

3.6. Los aprendizajes informales: las emociones y la planificación de una charla

Los trabajos de investigación sobre temas de la vida cotidiana del alumnado, que se estiman relevantes para su formación, no suelen llevarse a cabo con los mismos alumnos con los que se indagan los resultados académicos alcanzados en esta asignatura. En este trabajo abordamos las emociones y cómo diseñar una charla del tema que ha estudiado la participante *El Sexenio Democrático*. Ambos trabajos muestran la influencia que tiene esta asignatura más allá del contexto académico.

3.6.1. Las emociones

Para el análisis e interpretación se parte fundamentalmente de la propuesta de Damasio (2013) y de Haidt (2003), considerando también las realizadas por Kleef, Chestin, Fischer y Schneider (2016); Cova, Deonna y Sander (2015) y Tsyrlina-Spady y Lovorn (2017). Concretamente se analizan las siguientes: vergüenza, culpabilidad, indiferencia, indignación, admiración, gratitud, orgullo, identidad y compromiso. Los estudios sobre las emociones sociales ya los hemos analizado y publicado en investigaciones anteriores, con resultados interesantes.

Precisamente, creemos que el referente de Damasio (2013) es pertinente para este trabajo, pues presenta una perspectiva más centrada en la naturaleza e importancia del sentimiento humano, considerándolo como el cimiento de nuestra mente y a preguntarse, como lo hace el autor *¿Cómo habríamos evolucionado sin la capacidad para responder a los demás con simpatía, afecto, vergüenza, etc.?*

Nosotros hemos vinculado su propuesta con la asignatura Historia de España, siendo conscientes de la dificultad que ello conlleva, pero también de la utilidad que tiene para conocer lo que puede desarrollar esta materia en este ámbito de formación. Los resultados que emergen del análisis e interpretación de los datos muestran el valor de la narración que la participante realiza, la coherencia y construcción gramatical, el uso de inferencias elaborativas, las aportaciones personales que explicita y el valor que los hechos, desde una perspectiva global, tienen para ella en los que está incluido los valores y, por lo tanto, la necesidad de referencias para su análisis.

Así, por ejemplo, destaca el valor positivo y negativo de los personajes (vinculado al ejercicio del poder)²², las ideas de mejora nivel social y educativo (economía, democracia, etc.), el poder de

²² 3007.VI.8.1. Solo admiro los dos hechos que antes mencioné, las cortes de Cádiz, así como la llegada de la Democracia y también, aunque solo fue un hecho más aislado, la creación de las primeras elecciones democráticas, con la elección de Amadeo de Saboya como Rey de España.

seducción de las constituciones cuando se trata de avanzar, la lucha por el voto, la necesidad de mejora en educación²³, el orgullo que se puede sentir²⁴, su compromiso personal con la sociedad²⁵, etc.

El análisis e interpretación realizado de las emociones sociales ha permitido identificar lo que señalaba Burke (2006) ¿Quién se emociona? y ¿Cuáles son las emociones que se desarrollan? e incluso preguntarnos por la propuesta de las “comunidades emocionales” de Rosenwein (2006), en la que los historiadores quieren conocer los sistemas de sentimientos que subyacen en grupos sociales más o menos amplios. Con un sentido mucho más centrado en los aprendizajes alcanzados por los alumnos en esta materia, se debería explorar esa posibilidad, el alcance que pueda tener y en qué medida se podría hablar de una comunidad emocional desarrollada en la asignatura de Historia de España. Igualmente se han identificado en las prácticas lo que Scheer (2012) mencionaba: cognición y emoción se van unidas y se desarrollan a la vez. Incluso se ha procedido a recoger esa información, recordando las palabras de Plamper (2014) “¿Cómo vamos a saber lo que la gente realmente sentía si mantenían esa sensación para sí mismos y no dejaron ningún registro? ¿Qué hacemos con las emociones que no nos encontramos en el material de origen?” (p.26) y a preguntarnos por ¿Cuál es el rol del profesor?

3.6.2. La planificación de una charla

Planificación de una charla sobre El sexenio democrático, es uno de los temas de la asignatura Historia de España, que también fue el comentario de texto de la selectividad que hizo realizó la participante, concretamente *La renuncia al trono del rey Amadeo de Saboya*. Para su elaboración se le sugirió una estructura diferente a la realizada en los temas, proporcionándole así otro marco de aprendizaje (que le permite identificar los contenidos aprendidos e incardinarlos en una organización distinta), con resultados muy interesantes y esperanzadores para seguir investigando como veremos a continuación.

Cabe destacar, cuando nos referimos a los contenidos, la estructura que utiliza para la charla y, sobre todo, la caracterización y singularidad con la que enfatiza cada apartado de ese período. Ella destaca lo siguiente, para el apartado de las Juntas revolucionarias el *ideario demócrata*, para el del gobierno provisional la *ideal social*, para el reinado de Amadeo la *valoración de la persona, contraste con otras monarquías españolas e historia contrafáctica ¿Qué hubiera ocurrido si...?*, para la I República *desánimo y opiniones personales explícitamente expuestas* y, para la terminación del período que señala el fin de la *I República* y el reinado de Alfonso XI, con *el concepto de dictadura y restauración*, figura, 9.

El valor en sí de estas aportaciones y sus orientaciones para desarrollar la charla ejemplifican muy bien lo que ella le gustaría transmitir la idea de *formar un país mejor, el ánimo para luchar* que animó a la revolución gloriosa y las *ganas de cambiar el país*.

En el sentido anterior, podemos decir que la participante posee un nivel de madurez alto, en lo que Souto, Fuster y Sáiz (2014) exponían cuando el alumnado se implicaba en la resolución de

²³ 3007.VI.7.1. Me indigno, al ver como engañaban a la pobre población, como querían que fuera un pueblo inculto para que no se rebelara y estuvieran siempre bajo su mando, y como el poder hacía de la nobleza una élite que para mí debería de desaparecer.

²⁴ 3007.VI.2.1. La verdad es que de la mayor parte de la Historia de España no me siento orgullosa, pero de lo que sí me siento orgullosa es de que algunas personas fueran capaces de querer cambiar el país y que España saliera de la crisis en la que estaba metida y se modernizara, como por ejemplo con las Cortes de Cádiz, o también me siento orgullosa porque después de tanto tiempo bajo el régimen franquista y con lo fácil que le era para su sucesor seguir con el régimen en el que había sido enseñado, que se decantara por una democracia

²⁵ 3007.VI.9.1. Sí, porque hay que seguir luchando por lo que el pueblo español ha luchado y ha perdido su vida muchas veces por ello. Ese pueblo nos ha conseguido que vivamos en un país, democrático, más igualitario entre razas, sexos y entre clases sociales. A pesar de que estemos viviendo una grave crisis, la situación de la cultura y nuestra forma de pensar ha evolucionado mucho, y creo que por todo lo que han luchado nuestros antepasados, no debemos dejar que nadie nos arrebate estos derechos.

problemas sociales “hemos evidenciado que el alumnado puede alcanzar elevados niveles de madurez explicativa si se desarrollan proyectos de evaluación que tengan en cuenta la resolución de problemas sociales”. (p. 164). Por otra parte, Barton en el año 2014 indicaba que para él un buen aprendizaje de historia, se alcanza cuando los alumnos se involucran históricamente, se ven como actores y personas que pueden influir en la vida política, pues conocen a los responsables, los motivos que tuvieron y los resultados que produjeron. Igualmente, son conscientes de las perspectivas o empatías que se generan, conocen y comprenden cuáles eran los valores, las actitudes y las creencias de quienes vivieron en el pasado y en el presente comprenden sus ideas y las de los demás. También podemos señalar que se conocen y utilizan datos y evidencias (el manejo crítico de las fuentes) pues los hechos históricos se sostienen en las evidencias y requieren juicios razonados que fundamenten nuestras posiciones. Así pues, en el trabajo que la participante lleva a cabo podemos identificar bastantes de las características a las que Barton se refiere como un buen aprendizaje histórico. Figura 10.

1 { Mencionaría hechos interesantes como la formación de **juntas revolucionarias** en varias capitales con **ideario democrata** sufragio universal, supresión de consumos y quintas, defensa de las clases medias y trabajadoras...

2 { Destacaría los ideales del **gobierno provisional**, con la **Concesión de derechos** asociación, reunión. Libertad de imprenta, enseñanza, religiosa. Sufragio universal masculino para los mayores de 25 años. Emancipación de hijos de esclavos nacidos tras la revolución... Esos los mencionaría como ideal social que cambia totalmente con respecto a la historia anterior, y los compararía con los principios que, por ejemplo, Fernando VII seguía en su reinado.

3 { También aludiría a las **buenas intenciones del rey Amadeo de Saboya**, pero ante la soledad en el poder, los problemas dentro de su mismo **partido** así como los problemas acarreados con la oposición y los problemas sociales como la Guerra de Cuba, le llevarán hacia su dimisión como Rey, y me centraría en lo que podía haber sido España si este reinado hubiera salido bien. Plantearía preguntas como **¿Hubiera sucedido la Guerra Civil? ¿Habríamos llegado antes hacia la España actual?** Concluiría con el reinado de Amadeo, estableciendo que era un Rey con intenciones de renovar el país, con un ideario totalmente diferente al que los reyes españoles estaban acostumbrados y una renovación con una nueva dinastía al poder, ni los Borbones ni los Austria.

4 { Después, de hacer este pequeño hincapié, enunciaría la creación de la **Republica**, con **pocas esperanzas** de éxito, sus múltiples líderes, Intensa agitación social, el nacimiento del cantonalismo, nace como una reacción ante la posible derechización de la República y la presión para acelerar la implantación de la República Federal, divisiones políticas entre los propios republicanos y su fracaso, y enunciaría mis motivos que según mi punto de vista fueron las causas del fracaso de la Republica.
Estas son **las causas según mi opinión**:
¿Por qué fracasa la República en España?
1. Falta de un verdadero líder.
2. Descoordinación entre el parlamento
3. Marginación de muchos sectores sociales y descuido de los problemas sociales y económicos
4. Guerra de Cuba y carlista.

5 { Y por último hablaría de **la dictadura** del **General Serrano**, enumeraría las características principales de su política. Y cómo Cánovas del Castillo aprovechando la situación iba ganando simpatía para la vuelta de Alfonso, el hijo de Isabel II, para ser Rey, con el que empezaría una nueva etapa en España que estuvo más tiempo vigente, la llamada **Restauración** a través del sistema bipartidista que Cánovas del Castillo diseñó.

Figura 10. Contenidos del proyecto de charla. Se ha destacado en azul y letra blanca los periodos y amarillo y letra negra los ideales. Fuente: legado NMV-MOR

CONCLUSIONES

El foco de este artículo ha sido interpretar las producciones de la participante (y su interacción con el profesor), elegida por su representatividad en este estudio de caso para reconstruir algunas dimensiones de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Como aportaciones más significativas podemos destacar las que señalamos a continuación. *Conocer y analizar los libros de texto tal y como los autores los redactaron* es una necesidad básica, pero insuficiente si queremos saber el uso que profesores y alumnos hacen de ellos, además de la pertinencia de *incluir las guías didácticas* realizadas por las editoriales. *Las huellas* dejadas por alumnos reales que utilizaron ese recurso es un paso más, pero complementario. Los docentes cambian y modifican el contenido en función de

múltiples dimensiones, así pues, disponer también de *los materiales utilizados por el docente* para completar e incluso sustituir el contenido, vuelve a ser otro paso más en la necesidad de acercarse a la práctica de enseñanza de la historia.

Igualmente, la influencia de pruebas externas e internas modifican seriamente *el programa de la asignatura*, ya de por sí muy amplio y con necesidades de selección de información. En ese sentido, disponer del programa del profesor, las sugerencias que se realizan desde la selectividad (programa y estructura de las pruebas) y el currículo oficial de la CARM para la asignatura, permite dar un paso más en la comprensión de lo que ocurre en la práctica. También constatar que esa enseñanza no se produce en el vacío, sino en lugares concretos como centros, aulas, casas de los alumnos, horas del día, etc. En esos espacios *profesores y alumnos dejan constancias de sus tareas mediante las huellas* que quedan en los documentos utilizados; bien las llevadas a cabo de una forma presencial (comprensión de los temas, diálogos en directo entre el profesor y la participante, etc.) o en casa (elaboración de los trabajos, estudio, diálogos diferidos entre profesor y participante, etc.).

Nuevamente, como venimos señalando, estas dimensiones investigadas van completando nuestra línea de trabajo y, progresivamente, lo que sabemos de las prácticas de aula. Todos estos recursos y procesos nos acercan a ese mundo complejo que ocurre cuando se cierra una puerta (del aula o de casa) y se inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje que, previsiblemente, tendrá unos *resultados académicos*. Conocerlos y disponer de la documentación que se les proporciona a los alumnos (trabajada en el aula y en casa) o la que ellos mismos crean, permitirá indagar aún más en lo que se ha alcanzado, pues posibilita no solamente *conocer el resultado*, sino también *el proceso*, que puede no quedar suficientemente claro si no se dispone de esos documentos. Es evidente que hay otros instrumentos para obtener información que enriquecerían esta línea de investigación, por ejemplo, la opinión de profesores (que ya la indagamos en anteriores investigaciones y publicaciones), el recuerdo (en este caso de Historia del Arte, López-Castelló, 2021), la observación directa (como la de Chaves, 2019) y como cualquier trabajo de esta naturaleza son pasos para dar, caminos que recorrer e ilusiones por mantener.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, M.D. (2009). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. [Diploma de Estudios Avanzados]. Universidad de Murcia, Murcia.
- Baker, E. (2013). La cultura conmemorativa. En J. Álvarez (Coord.), *Las historias de España* (pp. 565-644). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Barton, K. (2014). Entrevista a Keith Barton, experto en didáctica de la historia. Publicada el 15 de febrero de 2014 por el Departamento de Historia de la UAH (Chile). Realizada por Liliam Almeyda y Liliana Bravo durante el seminario de Didáctica de la Historia. Disponible en <http://filosofiahumanidades.uahurtado.cl/noticias/entrevista-a-keith-barton-experto-en-didactica-de-la-historia>
- Boyd, C. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez, (Coord.), *Las historias de España* (pp. 441-653). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia Cultural?* Barcelona: Paidós
- Chaves, E. A. (2019). O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educar em Revista*, 35 (77), 159-181. Disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500159&tlng=pt
- Cova, F., Deonna, J. y Sander, D. (2015). Introduction: Moral Emotion. *Topoi* 34, 397-400. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9345-0>
- Damasio, A. (2013). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Destino

- Davison, M. (2012a). *"It is Really Hard Being in Their Shoes": Developing Historical Empathy in Secondary School Students*. [Tesis Doctoral]. Auckland: University of Auckland.
- Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Pres.
- EDITORIAL SANTILLANA (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Proyecto: La Casa del Saber. Madrid: Santillana.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno, J. (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-35). Madrid: Morata.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En RJ Davidson, KR Scherer y HH Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press. (pp. 852-870).
- Hernández, R, Fernández, P. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Kleef, G. A., Cheshin, A., Fischer, A. H. and Schneider, I.K. (2016). Editorial: The Social Nature of Emotions. *Frontiers in Psychology*, 7 (896), 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00896
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte Escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista complutense de Educación*, 32(1), 55-66
- Lucero, M. y Montanero, M. (2006). El discurso causal en la enseñanza de la Historia. *Revista Campo Abierto*, 25(1), 89-101.
- Martínez-Valcárcel, N. (Coord.), Ortega-Roldán, Pasquale, R., Carbone, G. y García-Marín, R. (2021). *La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes*. Murcia: Lencina-Quílez. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/100404>
- Martínez-Valcárcel, N. (Ed.) (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: Seis escenarios para su interpretación*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/64079>
- Martínez-Valcárcel, N. y Alarcón, M. D. (2016). *La utilización del libro de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press, 2007.
- Montanero, M. y León, J.A. (2004). La comprensión de textos multicausales en el Área de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 333, 409-424
- Nokes, J.D. (2017). Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms. In Carretro, M., Berguer, S. and Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553-571). New York: PalgraveMacMillan.
- Parra, M.E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/46974>.
- Pasini, E. y Tonini, I.M. (2020). Las tecnologías de la comunicación e información y sus implicaciones en el aprender/enseñar Geografía en la Contemporaneidad: estudio de caso en Brasil. *Revista Ar@cne*, XXIV, (246), 1-16. ver DOI <https://doi.org/10.1344/ara2020.246.32210>
- Pasquale, R. (2018). Marginalia en los manuales contextualizados de FLE. Un peritexto evocador. En Perduca, F. (Comps.). Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción "Lenguas en el cruce de fronteras: políficas, prácticas y saberes. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". (pp. 353-358).

- Portela, A., Martínez-Valcárcel, N. y García, M. L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 101-127). Valencia: NauLlibres.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [26/01/2021]
- Rosenwein, B. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca/Londres: Cornell University Press
- Ruano, E., Sánchez, E., Ciga, E. y García, J. R. (2011). Un protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el aula. *Revista Psicología Educativa*, 14, 89-112.
- Sánchez, E. (2009). Mente, cerebro y educación. *Revista Aula*, 15, 25-46.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Revista Aula*, 20, 83-103.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and theory*, 51(2), 193-220.
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.
- Souto-González, X. M., Fita-Esteve, S. y Fuster-García, C. (2014). El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En N. Martínez-Valcárcel (Dir.): *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 287-304). Valencia: NauLlibres.
- Tsyrlina-Spady, T. y Lovorn, M. (2017). Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. In M. Carretro, S. Berguer y M. Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 697-716). New York: PalgraveMacMillan.
- Valls, R. (2018). Rafael Ballester y su manual de Historia de España: un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 651-681.
- Viñao, A. (2016). El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?. En P. Dávila y L.M. Naya (Coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 25-59). Donostia: Erein.
- Walker, K. (2007). Homework: Too much, too little? Research brief. *EPI: Education Partnerships, Inc.* Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537910.pdf>
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (524-544). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. México: Pearson.

ANEXO I. Tema Al-Ándalus en el manual Santillana. Huellas de la participante (Solamente las páginas con huellas)

X 1 Conquista y evolución política de Al-Andalus

1.1. La conquista musulmana (711-716)

La conquista musulmana de la península Ibérica comenzó en el año 711. Dos fueron las razones de esta invasión:

- El Estado visigodo padecía una profunda crisis por los continuos problemas sucesorios de la monarquía. Las luchas entre los nobles que aspiraban a la corona provocaron una fuerte inestabilidad política y debilitaron el poder militar visigodo.
- El ímpetu expansivo del islam, que, en algo menos de un siglo (632-700), había conquistado un extenso territorio que comprendía desde el Magreb hasta el Imperio persa.

En este contexto, un ejército bereber dirigido por **Tarik** cruzó el estrecho de Gibraltar en 711 para intervenir en la guerra civil desencadenada entre los visigodos por los problemas sucesorios ► (Doc. 1). Pocos meses después derrotó fácilmente al rey visigodo don Rodrigo cerca del río **Guadalete**. Tras esta victoria llevó a cabo algunas campañas militares por el sur peninsular con muy escasa oposición. Tarik dedujo de ello que la conquista peninsular sería fácil y, con refuerzos procedentes del norte de África —ahora compuestos por guerreros árabes—, se formó un nuevo ejército comandado por el mismo Tarik y por **Muza**, gobernador árabe de la provincia norteafricana.

Este nuevo ejército se dirigió a Toledo, capital de la monarquía visigoda, que fue conquistada sin apenas resistencia. Continuó después hacia Zaragoza encontrando poca oposición. Así, entre los años 711 y 716 los musulmanes lograron el dominio de todo el territorio peninsular con la excepción

DOC. 1. LA INVASIÓN MUSULMANA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA.

► ¿Qué expediciones musulmanas llevaron a cabo la conquista de la Península?

► ¿En cuánto tiempo se completó la invasión? ¿Por qué duró tan poco?

30

tema 2

de la franja cantábrica y del oeste de los Pirineos ► (Doc. 1). Este dominio no se ejerció mediante una ocupación militar de todo el territorio –cosa que el escaso número de tropas de que disponían los musulmanes hacía imposible–, sino mediante el control de las principales ciudades y núcleos estratégicos, donde sí se establecieron tropas de forma permanente.

La rapidez de la conquista se explica también por otras razones. Algunos aristócratas visigodos que gobernaban diversas regiones –Teodomiro (sudeste de la Península), Casius (Zaragoza), etc.– **preferieron pactar con los musulmanes el sometimiento a su autoridad y el pago de tributos a cambio de conservar su señorío y practicar su religión** ► (Doc. 2); lo mismo hicieron las comunidades judías. Igualmente, una parte de la población estaba descontenta con la monarquía visigoda y apoyó a los invasores musulmanes.

1.2. El emirato dependiente (714-756)

En este período, Córdoba se convirtió en la capital política de Al-Andalus y el gobierno estuvo dirigido por un **emir o valí** (gobernador) que dependía del califa residente en Damasco. El primer emir fue **Abdelaziz (714-716)**, que continuó la conquista de la zona norte con la toma de Pamplona, Tarragona y Barcelona, y prosiguió su campaña hasta el sur de la Galia.

El período que siguió a la muerte de Abdelaziz marcó las líneas generales que caracterizaron la dominación islámica. Ya entonces surgieron enfrentamientos internos entre los invasores musulmanes:

- **Rivalidades entre las principales facciones de la aristocracia árabe:** qaysíes y yemeníes (según su procedencia tribal).
- **Conflictos con los bereberes,** quejosos de la discriminación a que los sometía la minoría dirigente árabe.

De todas formas, estas dificultades no supusieron una paralización del impulso conquistador. Al contrario, este se extendió al otro lado de los Pirineos con incursiones hacia Narbona (720) y Toulouse (721). **La derrota de Poitiers (734) frente a los francos** puso fin a las expediciones por todo el sur de la Galia, pero buena parte del sudeste de Francia quedó bajo el dominio musulmán.

Los diversos gobernadores que se sucedieron en este período tuvieron que enfrentarse a dos problemas importantes: **la cuestión de la recaudación fiscal y el tema de la distribución de las tierras**. Esta última cuestión fue causa de continuas tensiones tanto entre los mismos conquistadores como entre estos y la población sometida.

El malestar de los bereberes, tanto del norte de África como de Al-Andalus, por el trato que la minoría gobernante árabe les dispensaba provocó una gran crisis. El maltrato se manifestaba en la posición de subordinación en que se les mantenía a pesar de haberse convertido al islam. Especialmente gravosas eran la continuación del pago de impuestos, de los que estaban teóricamente excluidos los musulmanes, y la adjudicación de los peores lotes de tierras tras la conquista.

El primer síntoma del malestar apareció en 740 en el Magreb. Allí se produjo una revuelta que acabó con el dominio árabe en la zona. Nada más llegar a Al-Andalus noticias de la revuelta, los bereberes instalados en la Península se rebelaron también. Los ejércitos árabes que enviaba el califa de Damasco para frenar la rebelión eran sucesivamente derrotados, pero uno de ellos, formado por tropas sirias, logró cruzar el estrecho de Gibraltar a través de Ceuta (741) y sumarse a la represión de la revuelta. Este ejército, una vez sofocada la insurrección, decidió quedarse en Al-Andalus y se asentó en el sur y en el este de la Península.

Al-Andalus

En Selectividad

DOC. 2. PACTO DE TEODOMIRO.

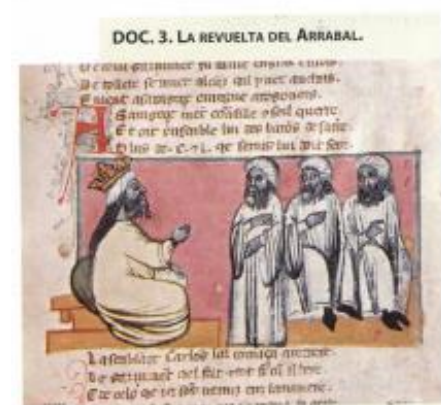
En el nombre de Dios, clemente y misericordioso. Escritura otorgada por Abd-al-Aziz ben Musa a Teodomiro ben Cobdux.

Que este se aviene o se somete a capitular aceptando el patronato de Alá y la clientela de su Profeta, con la condición de que no se impondrá dominio ni sobre ninguno de los suyos; que no podrá ser cogido ni desposeído de su señorío; que ellos no podrán ser muertos ni cautivados, ni apartados unos de otros, ni de sus hijos, ni de sus mujeres, ni violentados en su religión, ni quemadas sus iglesias; que no será despojado de su señorío mientras sea fiel y sincero, y cumpla lo que hemos estipulado con él: Que su capitulación se extiende a siete ciudades que son: Orhuela, València, Alicante, Mula, Bégastre, Eyyo y Lorca. Que no dará asilo a desertores o a enemigos; que no intimidará a quienes viven bajo nuestra protección, ni ocultará noticias sobre enemigos que sepa. Que él y los suyos pagarán cada año un dinar y cuatro modios de trigo y cuatro de cebada, cuatro cántaros de arropo y cuatro de vinagre y dos de miel y dos de aceite. Pero el siervo solo pagará la mitad.

5 de abril de 713

- 1 Localiza y sitúa el texto, su naturaleza, fecha y comenta las ideas principales del mismo.
- 2 El califato de Córdoba: origen, características generales de este período y su desintegración en taifas.
- 3 Economía y sociedad de Al-Andalus.

(Extremadura, junio de 2004)



El rey Al-Hakam, emir de Córdoba.

Existía, desde el comienzo del gobierno de Al-Hakam I, malestar en todos los grupos sociales con respecto a la actitud despótica, violenta y orgullosa que él mantenía. De ahí que un grupo de notables de Córdoba—entre los cuales había varios alfaquíes—tramaron una conjura para derrocar al emir y sustituirlo en el trono por Muhammad ibn al-Qasim, primo del soberano. Este fingió aceptar y, en cambio, entregó una lista con todos los conjurados a Al-Hakam, quien el mismo día los hizo aprehender para condenarlos a morir crucificados [...].

Sin embargo, los problemas no comenzaron en ese momento, sino cuando un guardia del emir acabó con la vida de un espadero niño. Esto sucedió en el instante en que Al-Hakam I había salido a cazar. Cuando regresó encontró en Córdoba una gran muchedumbre pidiendo su destitución y dirigiéndose armada al alcázar; ante esta situación decidió ordenar a sus jinetes que prendieran fuego a los edificios de los arrabales. La estrategia tuvo éxito y la gente se retiró cuando vio sus hogares en llamas. La guardia de Al-Hakam persiguió a los rebeldes y mató a más de 10.000.

Diego Melo, «La revuelta del Arrabal de Córdoba (818)», en *Notas Históricas y Geográficas*, 2000

► ¿Por qué habla el autor de actitud despótica y violenta del emir?

ABD-AR-RAHMÁN / ABDOLRAHMAN

El acontecimiento que cambió la historia de Al-Andalus sucedió poco después. El mundo musulmán se vio sacudido por un violento cambio político. La dinastía Omeya, que hasta ese momento había gobernado el califato desde Damasco, fue depuesta violentamente del poder y una nueva dinastía pasó a dirigir el califato: los Abasíes (750). Uno de sus primeros objetivos fue la eliminación de la familia Omeya. A pesar de todo, uno de sus miembros, **Abd al-Rahman**, logró sobrevivir y huyó a Al-Andalus (755), donde la antigua dinastía aún conservaba numerosos apoyos.

Con el respaldo de sirios, yemeníes y una parte de los bereberes, Abd al-Rahman derrotó militarmente al emir cerca de Córdoba, ocupó la capital y se proclamó emir en 756.

1.3. El emirato independiente (756-929)

Abd al-Rahman I creó el emirato independiente de Córdoba. Ello significó la fundación de un nuevo Estado, sin sumisión política al califa abasí de Bagdad (nueva capital del mundo islámico) y, en el cual, los emires ejercieron el poder político y militar de forma autónoma, aunque se siguió respetando la autoridad religiosa del califa de Bagdad.

Una vez lograda la victoria, atrajo a Al-Andalus a otros Omeyas que se hallaban dispersos por Oriente Próximo. Con ellos formó la base política, administrativa y militar del nuevo Estado ► (Doc. 4). Logró también la adhesión de ciudades importantes, como Sevilla, Zaragoza o Toledo. Este respaldo le sirvió para instaurar su propia dinastía al frente del emirato.

La política exterior estaba orientada a conservar los territorios peninsulares conquistados sin más ambiciones expansionistas. Sin embargo, de vez en cuando se realizaron **aceifas** o expediciones militares de castigo contra los reinos cristianos del norte, con la doble finalidad de evitar el desarrollo de su poderío militar y de lograr un botín de guerra. Estas campañas tuvieron un resultado desigual.

La formación del nuevo Estado consolidó el poder del islam en la Península. Se corrigió la organización administrativa para hacerla plenamente independiente y se reorganizó la recaudación de impuestos mejorando su eficiencia. El aumento de la recaudación permitió, a su vez, la creación de un ejército mercenario y permanente compuesto por tropas de todas las etnias más un núcleo de esclavos extranjeros. Esta fue otra de las bases del poder de la nueva dinastía.

A pesar de la mejor organización política y militar surgieron frecuentes conflictos entre el poder central cordobés y los gobernadores de los territorios fronterizos, denominados **marcas**, que tenían sus capitales en Mérida, Toledo y Zaragoza. Estas provincias deseaban cada vez más independencia, ya que, al ser zonas militarizadas, contaban con más recursos y tropas, por lo que sus gobernantes se sentían fuertes. A esas tensiones se sumaron pronto los problemas sociales con la población **muladí*** y **mozárabe***, por el aumento de la presión fiscal y el empeoramiento de las relaciones entre cristianos y musulmanes.

Estos problemas sociales ocasionaron diversas revueltas a las que tuvieron que enfrentarse casi todos los sucesores de Abd al-Rahman I, especialmente su hijo **Hisham I** (788-796) y, aún con más intensidad, **Al-Hakam I** (796-822), quien tuvo que sofocar, con gran dureza, tanto importantes revueltas internas ► (Doc. 3) como sublevaciones en las marcas fronterizas. La inestabilidad política y la creciente debilidad del poder central, circunscrito prácticamente a la capital cordobesa, caracterizaron los últimos años del emirato.

DOC. 4. LA DINASTÍA OMEYA.

Abd al-Rahman I era nieto del califa de Damasco, Hisam, una circunstancia que tanto él como sus descendientes gustaban recordar. Convertido en emir de Al-Andalus, dejó una semilla muy prolífica en este territorio. Desde su llegada y hasta el fin de su dinastía podemos documentar con nombres y apellidos a más de cuatrocientos descendientes suyos en línea masculina directa. En realidad debieron de ser muchos más: solo de su bisnieto y homónimo, el emir Abd al-Rahman II, las fuentes señalan con admiración la extraordinaria, aunque algo redonda, cifra de cien hijos. [...]

Los más de cuatrocientos descendientes que tuvo Abd al-Rahman I en Al-Andalus demuestran el gran potencial demográfico que la poligamia y el concubinato otorgaban a un linaje árabe dominante. También ponen de relieve el éxito que coronó uno de los primeros objetivos que se propuso el emir a su llegada: crear una dinastía apoyada en una extensa familia.

E. MANZANO, La expansión de los musulmanes en la Península, 2007

► ¿Cómo consiguió Abd al-Rahman asentar en el poder a su propia dinastía?

DOC. 5. ABD AL-RAHMAN III TOMA EL TÍTULO DE CALIFA.

Los más dignos de reivindicar entesamente su derecho y los más merecedores de completar su fortuna y de revestirse de las mercedes con que Dios Altísimo los ha revestido somos nosotros, por cuanto Dios Altísimo nos ha favorecido con ello, ha mostrado su preferencia por nosotros, ha elevado nuestra autoridad hasta ese punto, nos ha permitido obtenerlo por nuestro esfuerzo, nos ha facilitado lograrlo con nuestro gobierno, ha extendido nuestra fama por el mundo, ha ensalzado nuestra autoridad por las tierras, ha hecho que la esperanza de los mundos estuviera pendiente de nosotros [...] En consecuencia, hemos decidido que se nos llame con el título de Príncipe de los Creyentes, y que en las cartas, tanto las que expidamos como las que recibamos, se nos dé dicho título, puesto que todo el que lo usa, fuera de nosotros, se lo apropia indebidamente, es un intruso en él y se arroja una denominación que no merece.

Córdoba, 17 de enero de 929

► ¿En qué se diferenciaban los poderes del emir independiente de los del califa?

1.4. El califato (929-1031)

A principios del siglo X el emirato cordobés sufría una grave crisis. Las disensiones internas y las amenazas de unos reinos cristianos cada vez más fuertes eran los problemas más acuciantes. En este contexto llegó al poder **Abd al-Rahman III (912-961)**. Las victorias militares sobre sus enemigos internos le otorgaron el prestigio necesario para **proclamarse califa en 929**, lo que **significaba desligarse de toda sumisión del califato de Damasco** ► (Doc. 5).

Abd al-Rahman III, tras **pacificar el territorio** de la actual Andalucía, se dedicó a someter las marcas fronterizas: Badajoz en 930 y Toledo en 932. La actuación exitosa de Abd al-Rahman III le **posibilitó fortalecer la estructura del Estado**.

- Su nombramiento como califa le otorgaba la supremacía religiosa, que se sumaba a la política y la militar.
- Reorganizó la recaudación fiscal y centralizó su gestión, lo que le permitió obtener grandes recursos económicos.
- En la administración destacó el papel del hachib —una especie de primer ministro o jefe de gobierno— y el de los visires —con funciones semejantes a las de un secretario o ministro—, así como la importancia de la nobleza de palacio, vinculada directamente al califa.
- Los impuestos extraídos permitieron el pago de un potente ejército mercenario formado especialmente por bereberes y eslavos (de origen esclavo).

También procuró detener el avance de los reinos cristianos del norte y logró invertir la situación e incluso convertirlos en tributarios y vasallos de Córdoba, como ocurrió con el rey leonés Sancho I. **Aumentó igualmente su influencia en el Magreb**, donde consiguió conquistar algunas plazas importantes —Ceuta, Melilla, Tánger— y organizar un **protectorado Omeya** para defender la Península de la creciente influencia fatimi* en la zona. El conjunto de estas acciones convirtió a Al-Andalus en la potencia hegemónica de la región.

Al-Andalus

***Fatimi**: Dinastía árabe que gobernó el norte de África entre los siglos X y XI. Su nombre proviene de Fátima Az-Zahra, hija de Mahoma, ya que su fundador basó su legitimidad en su descendencia de ella. En el aspecto religioso constituyeron una rama de los chiitas.

***Mozárabe**: Se denomina así a aquella persona que, viviendo en territorio musulmán, conservaba su religión cristiana.

***Muladí**: También llamado maula. Se denominaba así al cristiano convertido al islam.

33

AL-MANSUR (ALMANZOR)



Caudillo militar hispano-musulmán que nació en Málaga en el año 940. Colaboró con Al-Hakam II y fue nombrado hachib de Hisham II en 976. Gobernó como auténtico soberano de Al-Andalus. En política interior redujo los privilegios de la nobleza.

reorganizó el ejército y fomentó el comercio. Organizó expediciones contra los reinos cristianos y entró victorioso en Barcelona (985), León (988) y Santiago de Compostela (997). Según los cronistas cristianos, fue herido de muerte en la batalla de Catalaunor en 1002.

*Reorganización y almanzor
3.2.3.2 = batalla de Pail, marzo de 1002*

Tras su muerte le sucedió su hijo **Al-Hakam II** (961-972), que continuó la labor de su padre. Un aspecto relevante de su mandato fue el impulso intelectual y artístico que promovió en Al-Andalus, logrando que se convirtiera en la civilización más brillante y avanzada del momento.

El final del califato

A la muerte de Al-Hakam II se inició un período de pérdida del poder efectivo de los califas. Estos conservaron únicamente un poder simbólico. Quien realmente gobernaba el califato era **Al-Mansur –Almanzor** para los cristianos–, un hachib que logró concentrar gran poder político y militar; su régimen puede ser considerado como una dictadura.

Almanzor conformó un nuevo ejército formado por bereberes y mercenarios cristianos que le permitió no solamente asegurar su poder a nivel interno, sino realizar importantes campañas militares de saqueo contra los cristianos –las **razias**–. En algunas de ellas llegó a saquear Santiago de Compostela (997) ▶ (Doc. 6). Estos ataques fueron justificados mediante la alusión a la **guerra santa** contra los infieles, aunque en realidad buscaban un botín y mantener débiles a los reinos cristianos.

A la muerte de Almanzor, en 1002, le sucedieron sus hijos en el cargo de hachib y en el ejercicio del poder efectivo, pero solamente lograron mantenerlo hasta 1009 por la inestabilidad política y las continuas conjuras. En ese año una rebelión obligó al califa Hisham II a abdicar.

Se iniciaba así un **período de inestabilidad** –en veinte años fueron proclamados siete califas– que estaría caracterizado por una verdadera guerra civil entre tres grupos: los mercenarios bereberes, apoyados por Castilla; los árabes andalusíes, y los mercenarios eslavos, aliados de los condes catalanes.

DOC. 6. CAMPAÑAS DE ABD AL-RAHMAN III Y DE ALMANZOR.

▶ ¿Qué expediciones protagonizó Abd al-Rahman III? ¿Cuáles fueron las principales campañas de saqueo de Almanzor?



■ Califato
 ■ Territorio cristiano
 → Expediciones de Abd al-Rahman III
 → Expediciones de Almanzor

DOC. 8. LOS ALMORÁVIDES.

► ¿Qué territorios dominaron los almorávides?

DOC. 9. LOS ALMOHADES.

► ¿Qué territorios dominaron los almohades?

Poco más tarde, en 1089, iniciaron la ocupación de las diversas taifas –Granada, Málaga, Sevilla, etc.–. Su avance se frenó en Valencia, que había sido conquistada en 1094 por **el Cid**, impidiendo así su progresión hacia territorios más norteños durante algunos años. Solamente en 1110 pudieron conquistar Zaragoza ► (Doc. 8).

Su dominio se basó en la **ocupación militar** y en la imposición de una **estricta ortodoxia religiosa**, que les facilitó el apoyo de buena parte de la sociedad andalusí.

Pero los avances de las conquistas cristianas y la impopularidad de algunas de las medidas adoptadas –implantación de impuestos extraordinarios– provocaron la aparición de **revueltas contra los almorávides**. Las pocas tropas que estos mantenían en la Península no pudieron impedir su derrota y la fragmentación de nuevo de Al-Andalus en multitud de pequeños Estados independientes, a menudo enfrentados entre ellos. Aparecieron los **denominados segundos reinos de taifas**.

Los almohades

Algunas de estas nuevas taifas volvieron a pedir ayuda, en el siglo XII, a los bereberes norteafricanos. Eran ahora los almohades los que dominaban el Magreb. Se trataba de un movimiento de índole religiosa, pero con aspiraciones de dominio político. La invasión almohade comenzó en 1146 y fue difícil y lenta. Solamente lograron controlar la parte sur del antiguo territorio de Al-Andalus ► (Doc. 9).

La **derrota de Las Navas de Tolosa (1212)** frente al rey castellano Alfonso VIII marcó el principio de la **decadencia almohade en Al-Andalus**. Su debilidad se manifestó en la pérdida de Córdoba (1236) a manos de Fernando III y en las revueltas de la población andalusí. La fragmentación del poder político permitió la aparición de unas **terceras taifas** –Murcia, Valencia, Niebla, etc.– que, poco a poco, fueron cayendo en manos cristianas, con la sola excepción del reino de Granada.

1.6. El reino nazarí de Granada (1246-1492)

Después de la desaparición de los últimos reinos de taifas, el único territorio musulmán que no había sido conquistado por los cristianos era la taifa de Granada. Desde el siglo XIII hasta finales del XV este reino se mantuvo como la única entidad política andalusí en el territorio peninsular. En el consolidó su poder la dinastía de los **Banu Nasr o Nazaríes**.

Esta dinastía mantuvo la independencia de Granada gracias a tres factores:

- Una **hábil gestión diplomática** tanto ante los reinos cristianos, especialmente ante Castilla, como ante los Benimerines –dinastía bereber que dominaba el Magreb y pretendía controlar el estrecho de Gibraltar.
- La **cohesión** que se logró establecer entre los diversos territorios que componían el reino nazarí: Almería, Málaga y Granada.
- La **llegada masiva de andalusíes procedentes de otros reinos musulmanes** que huían de la conquista cristiana. Se incrementó así la población y la potencialidad económica del reino, basada en la agricultura de regadío y la producción sedera.

El reino nazarí alcanzó su máximo esplendor durante el siglo XIV, bajo el reinado de **Yusuf I** y su hijo **Muhammad V**. Entre 1333 y 1391 se produjo la reorganización administrativa y militar del reino, así como la construcción de algunos de sus monumentos más emblemáticos ► (Doc. 11). Tuvo lugar también un importante resurgimiento cultural. Pero, a pesar de todo ello, el reino tuvo que aceptar ser vasallo de Castilla.

A principios del siglo XV la situación comenzó a cambiar. Los problemas sucesorios desestabilizaron el reino y Castilla aprovechó la situación para conquistar algunas ciudades. La unión de Castilla y Aragón en 1479 acentuó la dinámica conquistadora cristiana.

En este contexto, las principales ciudades del reino fueron cayendo en manos cristianas: Ronda (1485), Almería (1489), etc. Finalmente, **los Reyes Católicos pactaron con el rey Boabdil la rendición de Granada**, que se efectuó a principios de 1492 ► (Doc. 10). Desaparecía así el último vestigio del dominio musulmán en la Península. Según los tratados, la población musulmana podía quedarse en el reino, conservar sus propiedades y practicar su religión, aunque poco tiempo después, en 1501, se forzó a que optaran por la conversión o el exilio.

DOC. 10. LA ENTREGA DE GRANADA.

Pasaron julio e agosto e setiembre e octubre e noviembre, que nunca los moros se quisieron dar; e ya en el mes de diciembre, que no tenían que comer sino pocos mantenimientos, demandaron partido al rey e a la reina; el cual se concertó entre el rey e los moros, en treinta días de diciembre, de entregar todas las fortalezas que ellos e el rey Babdil [Boabdil] tenían, e el Alhambra, al rey don Fernando, e que los dexasse en su ley. En este partido fueron conformes todos, e el rey e la reina lo oorgaron con otras condiciones e capítulos: que se fuesen los que quisiessen e donde quisiessen e quando quisiessen, e les diessen pasage; e diessen ellos todos los cristianos cautivos [...]

El rey e la reina [...] aderesçaron de ir a tomar el Alhambra, e partieron del real, lunes, dos días de enero, con gran hueste, muy ordenadas sus batallas; e llegando cerca del Alhambra, salió el rey moro Muley Babdil, acompañado de muchos cavaleros moros, con las llaves en las manos, encima de un cavallo. E quisoose apeaar a besar la mano del rey, e el rey no se lo consintió descavalgar del cavallo ni le quiso dar la mano; e el rey moro le besó el brazo, e le dio las llaves.

Memorias del reinado de los Reyes Católicos escritas por el bachiller Andrés Bernaldez

► ¿Qué trato dieron los Reyes Católicos a Boabdil?



DOC. 11. LA ALHAMBRA ERA LA RESIDENCIA DE LOS REYES NAZARÍES DE GRANADA.

► ¿Se corresponde esta construcción con una civilización refinada, elegante y culta? Explica tu respuesta.

3 La economía y la sociedad andalusíes

3.1. La economía de Al-Andalus

La sociedad andalusí tuvo unos rasgos predominantemente urbanos y mercantiles. Alcanzaron un gran desarrollo, por tanto, la artesanía y el comercio. No obstante, la agricultura también logró un notable avance.

Sector primario: agricultura, ganadería y minería

La agricultura desempeñó en Al-Andalus un papel económico destacable no solamente por el valor de su producción, sino también porque un porcentaje elevado de su población se dedicaba a estas tareas. La gran propiedad era el tipo de explotación más frecuente, pero en los regadíos también abundaba la mediana y la pequeña propiedad.

Los principales cultivos se basaban en la típica **trilogía mediterránea**: cereales, vid –para pasas y vino a pesar de la prohibición coránica de consumirlo– y olivo. Pero las zonas más fértiles se localizaban en las vegas de los ríos, donde se desarrolló notablemente el **regadío** mediante la proliferación de redes de acequias y de norias ► (Doc. 17). Estos terrenos irrigados se dedicaron a cultivos como el arroz, las hortalizas, el algodón, el lino, etc.

Particular importancia alcanzó la morera como base para la **cría del gusano de seda**. Era una actividad complementaria para muchos campesinos, especialmente practicada por las mujeres. En algunas zonas de Almería, Jaén o Granada era casi un monocultivo.

La **ganadería** más destacable era la **ovina** (ovejas y cabras), que se dedicaba a la producción de carne y de leche. También la cría caballar y de mulos era importante, tanto para el transporte como para la guerra. Menos significativa era la cría de cerdos, ya que el islam prohíbe su consumo.

La **producción minera** continuó la herencia romana. Se extraía oro, plata, hierro, cobre, plomo y cinc, principalmente. Muy importante fue también la producción de sal marina para cocina, así como el mármol para construcción.

La industria artesana

El sector textil fue la actividad manufacturera más importante. En ciudades como Zaragoza o Córdoba prosperó la producción de tejidos de seda o lino. También destacó el trabajo del cuero, la producción de pergamino y de papel –con un importante núcleo productivo en Játiva (Valencia)–, la fabricación de vidrio y cerámica, las armas –destacables en Córdoba y Toledo–, la orfebrería y la construcción naval –Almería, Denia, etc.

La mayor parte de las actividades artesanales estaban en manos privadas, pero existieron también ejemplos de manufacturas estatales. El más representativo fue el **tiraz de Córdoba**, un taller textil donde se elaboraba y tintaba la seda bajo la supervisión de la administración califal ► (Doc. 19).

El comercio

El comercio alcanzó una notable importancia social y económica en Al-Andalus. Los factores que promovieron su desarrollo fueron la consolidación de una extensa red urbana y el desarrollo de un eficaz sistema de comunicaciones y transporte, tanto marítimo como terrestre.

En las ciudades, las principales zonas comerciales eran los **mercados (zocos)**, que solían situarse cerca de la mezquita más importante, y las calles especializadas, donde abundaban los comercios al por menor.



DOC. 17. NORIA SOBRE EL RÍO GUADALQUIVIR.

► ¿Para qué servían las norias?

Debido a la
sociedad tribal
suficientemente se
adaptaba a las
necesidades y con la
ayuda de los
sistemas



DOC. 18. DIRHEM Y DINAR ANDALUSÍES.

Las dos principales monedas que emplearon los musulmanes durante la Edad Media fueron el dirhem de plata y el dinar de oro, aunque en Al-Andalus hubo otras. Estas dos monedas fueron ampliamente utilizadas en todo el Mediterráneo.

► ¿Por qué eran importantes estas dos monedas?

DOC. 19. LA PRODUCCIÓN DE SEDA.

La seda fue el producto capital sobre el que descansaba la economía nazarí, sobresaliendo por su calidad la almeriense, producida principalmente en la Alpujarra, en Almería y su río, en la tierra de Fiñana y en las tahas de Andarax, Alboloduy, Marchena y Lúchar. Se conoce como cría de la seda a los primeros pasos de la sericultura: cría de los gusanos e hilado de los capullos en madejas. Estos trabajos constituían una ocupación complementaria para los campesinos, reportándoles unos ingresos extraordinarios.

El primer proceso era la cría del gusano, que se alimentaba con hojas de morral, árbol muy bien adaptado a nuestro territorio. La recolección se iniciaba en el mes de abril, ocupando a las mujeres de modo colectivo. El cuidado de los gusanos se realizaba en cajas de cañizo llamadas paneras o panellas, que se guardaban en las habitaciones superiores de las casas por ser las más secas y aireadas.

F. GARCÍA GAMEZ, *El trabajo de la seda*
(en línea: www.andalucia.es/historia/musulmana/rural/seda.htm)

► ¿Por qué dice el autor que la seda fue un producto capital?

El comercio exterior se asentó en la solidez del sistema monetario de Al-Andalus. Se basaba en la existencia de dos monedas: el **dinar de oro** y el **dirhem de plata** ► (Doc. 18). Predominaba este último, pues el suministro de oro solamente se aseguró cuando Abd al-Rahman III comenzó a controlar las rutas del oro africano que desde el sur del Sahara llegaban a la costa mediterránea.

Se exportaban productos de lujo y productos agrarios (cereales, frutas, verduras...) y se importaban materias primas (metales, madera), armas y esclavos.

Las rutas comerciales internacionales se dirigieron especialmente hacia los reinos cristianos del norte peninsular y hacia el Magreb y el Mediterráneo, pero los intercambios fueron frecuentes también con territorios más alejados: Europa central y septentrional (de donde se traían esclavos, madera y minerales), Sudán (oro), Oriente (productos de lujo), etc.

Los comerciantes eran principalmente mozárabes, judíos e italianos.

3.2. La sociedad andalusí

La sociedad andalusí era muy heterogénea por su diversidad étnica y religiosa, y el factor tribal tenía gran peso. Existían diferentes grupos sociales:

- El grupo dominante estaba conformado por los musulmanes que habían protagonizado la invasión. De ellos la minoría de origen árabe y próxima parentalmente a los Omeyas formaba la élite social y solían ser también grandes propietarios de tierras y ocupar altos cargos en la administración califal. El grupo de origen bereber ocupaba una posición inferior; muchos eran miembros del ejército y la administración, mientras que otros eran artesanos, agricultores y comerciantes.
- La población hispano-visigoda estaba dividida en dos grupos muy diferenciados: una minoría privilegiada formada por los nobles y los altos eclesiásticos, y una gran mayoría dominada. Paulatinamente, casi todos ellos acabaron convirtiéndose al islam (muladíes).
- En el escalón social más bajo estaban los esclavos, que no formaban propiamente parte de la sociedad. La gran mayoría eran extranjeros de diversas procedencias y se podían encontrar tanto hombres como mujeres. Recibían un trato muy diverso, al igual que ocurría en el mundo hispano-romano. Fueron importantes en el aparato militar y en el servicio doméstico. Muchos de ellos acabaron convirtiéndose al islam.

Una vez que la población de Al-Andalus se convirtió en su mayoría al islam, pervivieron minorías que practicaban otras religiones. Estos grupos fueron tolerados a cambio del pago de impuestos y cierto control religioso. En este sentido, los grupos más significativos fueron los cristianos que vivían bajo dominio musulmán (mozárabes) y los judíos.

- Las comunidades mozárabes fueron la mayoría de la población al comienzo, pero su número se redujo paulatinamente por las conversiones al islam, hasta convertirse en una minoría social. En ciudades como Toledo, Córdoba o Sevilla pervivieron comunidades cristianas importantes, que siempre residían en barrios diferenciados de los musulmanes. A partir del siglo XI su número disminuyó significativamente a causa de la persecución que sufrieron por parte de los almorávides y los almohades, por lo que muchos huyeron a los reinos cristianos ► (Doc. 22).
- Los judíos fueron una minoría importante en el contexto social de Al-Andalus. Su estatuto legal era similar al de los mozárabes. Las conversiones al islam fueron escasas, aunque muchos conocieron bien la cultura

DOC. 20. PLANO DE LA CÓRDOBA CALIFAL.

- ¿Cuáles de los elementos que has estudiado en este epígrafe reconoces en el plano?
- ¿Había alguna zona en la que viviesen minorías religiosas?

DOC. 21. RED URBANA Y COMERCIAL.

- ¿Cuál era la capital durante el califato? ¿Era una sociedad muy urbana? ¿Por qué lo crees?

y la lengua árabes. Su núcleo principal se hallaba en Granada, pero se repartían por todas las grandes ciudades, donde **vivían en barrios separados, las juderías**. Destacaron en las actividades comerciales y en profesiones como médicos, orfebres, intérpretes y comerciantes.

3.3. El papel de las ciudades

Las ciudades desempeñaron un papel fundamental en la civilización andalusí. Al-Andalus fue, al igual que la Hispania romana, una sociedad articulada en torno a una **red de ciudades que ejercieron un papel nuclear en la organización política, económica, social, militar y religiosa** ► (Doc. 21).

El comercio fue el **gran sostenedor económico** de las urbes andalusíes: en ellas se intercambiaban los productos del campo por la producción artesanal y se organizaban las transacciones internacionales.

El origen de la red urbana de Al-Andalus fue doble: por un lado, **se revitalizaron y mejoraron las antiguas ciudades romanas** –Sevilla, Córdoba, Zaragoza, Mérida, etc.– y, por otro lado, **se crearon nuevas ciudades para afianzar rutas o zonas estratégicas** –caso de Almería, Tudela o Madrid– o para aprovechar mejor los recursos agrícolas de los territorios ocupados –Murcia y Badajoz, por ejemplo.

Algunas de estas **ciudades alcanzaron un considerable tamaño** para la época. Así, Córdoba llegó a los 100.000 habitantes en el siglo X, Sevilla a los 50.000 y Toledo a 37.000. No obstante, **la mayoría de las ciudades entraron en un período de decadencia a partir de la desmembración del califato**.

Existen diferencias entre el planeamiento urbano de las ciudades de raíz romana y las creadas por los musulmanes ► (Doc. 20). Las ciudades islámicas

DOC. 22. Los «MÁNTIRES» MOZÁRABES.

[...] un sacerdote llamado Perfecto, además de predicar el cristianismo, llegó a renegar públicamente de Mahoma, incurriendo con ello en pena de muerte. Cuando iba a cumplirse el castigo impuesto al sacerdote Perfecto (18 de abril de 850), este anunció que antes de transcurrir un año moriría el chambelán Nasar: la profecía se cumplió, y los mozárabes consideraron que Dios aprobaba su conducta. Iniciaron entonces una serie de afrentas públicas a Mahoma, y los gobernadores musulmanes se apresuraron a ejecutar a estos blasfemos. Así fueron martirizados el mercader Juan, el diácono Paulo, el soldado Sancho, y otros muchos.

Las posturas eran claras en los dos campos desde el primer momento: los mozárabes consideraban que la muerte de Nasar era el testimonio de que Dios apoyaba su postura; y las autoridades musulmanas cumplían con los preceptos coránicos al eliminar violentamente a toda persona que blasfemase públicamente y con escándalo de Mahoma y su religión.

El emir Abderrahmán II (822-852) tuvo que intervenir junto al [obispo cristiano] metropolitano de Sevilla, Recafredo, para que se celebrase un concilio y procurase terminar con el problema de los exaltados cordobeses.

A. UBETO, J. RIGLA, J. M. JOVER, C. SECO, *Introducción a la historia de España*, 1972

► ¿Cómo eran las relaciones entre musulmanes y mozárabes?

***Pogromo:** Se denomina así al tumulto violento dirigido contra un grupo étnico, religioso o de otro tipo, especialmente contra los judíos. Las acciones violentas que comporta suelen consistir en el asesinato de las personas y la destrucción de sus propiedades.

estaban concebidas para la vida privada, por lo que eran muy escasos los espacios públicos. En realidad, **en el mundo musulmán los únicos espacios públicos por excelencia eran la mezquita y el zoco**. Las calles carecían de cualquier planificación y eran simples accesos a las viviendas privadas, por lo que solían ser irregulares y sinuosas.

Las ciudades musulmanas estaban amuralladas. En esta zona protegida (la **medina**) se hallaban los edificios más importantes: la mezquita, el zoco y la fortaleza militar (**alcazaba**). Si la ciudad se expandía con nuevos barrios (**arrabales**), estos acababan fortificándose con el tiempo, pero no se derruían las murallas interiores. Por esa razón, las ciudades más grandes podían contar con varios cinturones de murallas.

3.4. Tolerancia e intolerancia en Al-Andalus

En la sociedad de Al-Andalus **coexistieron tres religiones: islam, cristianismo y judaísmo**. Por eso algunos historiadores la han denominado la **España de las tres culturas**. Esta división tuvo una gran importancia en la organización de la sociedad andalusí, como ya hemos visto.

En Al-Andalus la religión mayoritaria y dominante era el islam. La comunidad musulmana manifestaba algunas divisiones internas de tipo tribal o político, pero no religioso. En efecto, **los musulmanes andalusíes eran suníes** y casi toda la teología y jurisprudencia se basaba en la escuela malikí; por lo tanto, el islam era un elemento cohesionador.

Tanto cristianos como judíos fueron aceptados en la sociedad musulmana a cambio de concesiones económicas y políticas. Pero es necesario plantearse una reflexión sobre el tipo de convivencia que existió.

En general, **y hasta el siglo XI**, las relaciones entre las tres religiones fueron de una **convivencia tensa**. Abundan las informaciones sobre enfrentamientos violentos, pero también sobre acuerdos y convivencia; en buena medida, el tipo de relación dependía mucho de la personalidad de los contendientes ► (Doc. 22).

Ya en el siglo XI, **en pleno periodo taifa**, se registró una notable mejora de las relaciones entre las tres religiones, siendo una **etapa de clara convivencia pacífica**. A pesar de ello, aparecieron algunos episodios aislados de violencia religiosa, como el pogromo* antijudío de Granada en 1066. Esta etapa de **tolerancia desapareció con las invasiones de almorávides y almohades**, que implicaron un sustancial cambio en este aspecto. Estos pueblos aplicaron un mayor rigorismo religioso, que significó también una mayor presión sobre judíos y cristianos.

La respuesta mozárabe, sobre todo a partir del siglo XII, fue la huida hacia los reinos cristianos del norte, que ya se hallaban en plena expansión conquistadora del territorio de Al-Andalus. En general se puede afirmar que, desde esa centuria, las tendencias integristas e intolerantes se afianzaron tanto entre los musulmanes como entre los cristianos.

En el plano intelectual y cultural, las relaciones entre las tres religiones fueron relativamente más cordiales. **Los intercambios culturales se intensificaron durante el periodo califal y en los primeros reinos de taifas**. Buena parte del conocimiento de la época clásica llegó a Occidente a través de Al-Andalus. Incluso ya bajo el dominio cristiano, y gracias al impulso de algunos reyes —Fernando III y Alfonso X el Sabio—, se desarrolló el interés por la cooperación intelectual y la realización de actividades traductorías en numerosas ciudades: Córdoba, Zaragoza, Toledo, etc. No obstante, a partir del siglo XIV estas actividades de colaboración también decayeron.

4 El arte y la cultura andalusíes

4.1. El arte de Al-Andalus

El arte hispano-musulmán se inscribe dentro de las características generales del arte islámico: profunda inspiración religiosa, poca importancia de las artes figurativas y especial relevancia de la arquitectura, predominio de lo decorativo, supremacía de la abstracción sobre el realismo. Pero asume también algunos rasgos peculiares que proceden del ámbito cultural hispano:

- Del legado romano-visigodo tomaron la superposición de arcos, el arco de herradura, las celosías caladas y el uso de arcos con dovelas bicolores.
- Además, el contacto mantenido con los cristianos –muladies, mozárabes, reinos del norte– promovió intensos intercambios estilísticos, que dieron lugar a diversos estilos: mudéjar, mozárabe, etc.

El principal impulso artístico se produjo en la arquitectura, que servía de reflejo del poderío y fastuosidad de los gobernantes. Se trata, por tanto, de un arte eminentemente religioso y palatino, cuyas principales manifestaciones artísticas fueron la mezquita y el palacio.

- La **mezquita** es el principal edificio religioso musulmán. La más sobresaliente fue la **mezquita de Córdoba**. Se comenzó a construir durante el siglo VIII y se concluyó, después de varias reformas y ampliaciones, en el siglo X. Las reformas más importantes se realizaron bajo el califa Al-Hakam II y bajo el mandato de Almanzor, ya en pleno siglo X. El elemento arquitectónico más novedoso es la disposición de los arcos de separación de las naves; para elevar el techo y mejorar la visión hacia la quibla* y el mihrab* se superpusieron dos niveles de arcos: de herradura en el nivel inferior y de medio punto en el superior.
- La **arquitectura civil** se halla representada por **palacios y alcazabas**. Entre los primeros destacan los restos del palacio de Madinat al-Zahra, verdadera ciudad palatina mandada edificar por el califa Abd al-Rahman III y de la cual solamente se conservan algunos restos.

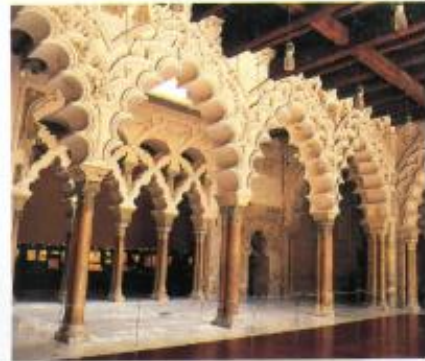
Ya más tardía es la Aljafería de Zaragoza ► (Doc. 23), palacio fortificado construido en la época taifa (siglo XI) que sigue los modelos de los castillos omeyas del desierto sirio. En esta misma etapa podemos situar también las alcazabas de Málaga y Almería, edificios de funciones similares.

Etapas

La primera etapa del arte hispano-musulmán se desarrolló fundamentalmente en **Córdoba**, mientras esta fue la capital. La etapa más brillante tuvo lugar en el siglo X, cuando se culminó la mezquita de Córdoba y se levantaron los palacios de Madinat al-Zahra y Madinat al-Zahirah.

La arquitectura de las **invasiones bereberes** ha dejado sus principales manifestaciones en la ciudad de Sevilla. La Torre del Oro (siglo XIII) fue una torre albarrana destinada a vigilar el tráfico fluvial por el río Guadalquivir, mientras que la Giralda, construida en el siglo XII, era el alminar –en sus primeros cuerpos– de la mezquita almohade de Sevilla.

El **arte nazari** señala la etapa final del legado artístico musulmán en la Península. Su obra más emblemática es la Alhambra de Granada. Se trata de un palacio fortaleza que constituye un verdadero complejo arquitectónico. La mayoría de sus construcciones son del siglo XIV, aunque el recinto amurallado data del siglo IX ► (Doc. 24).



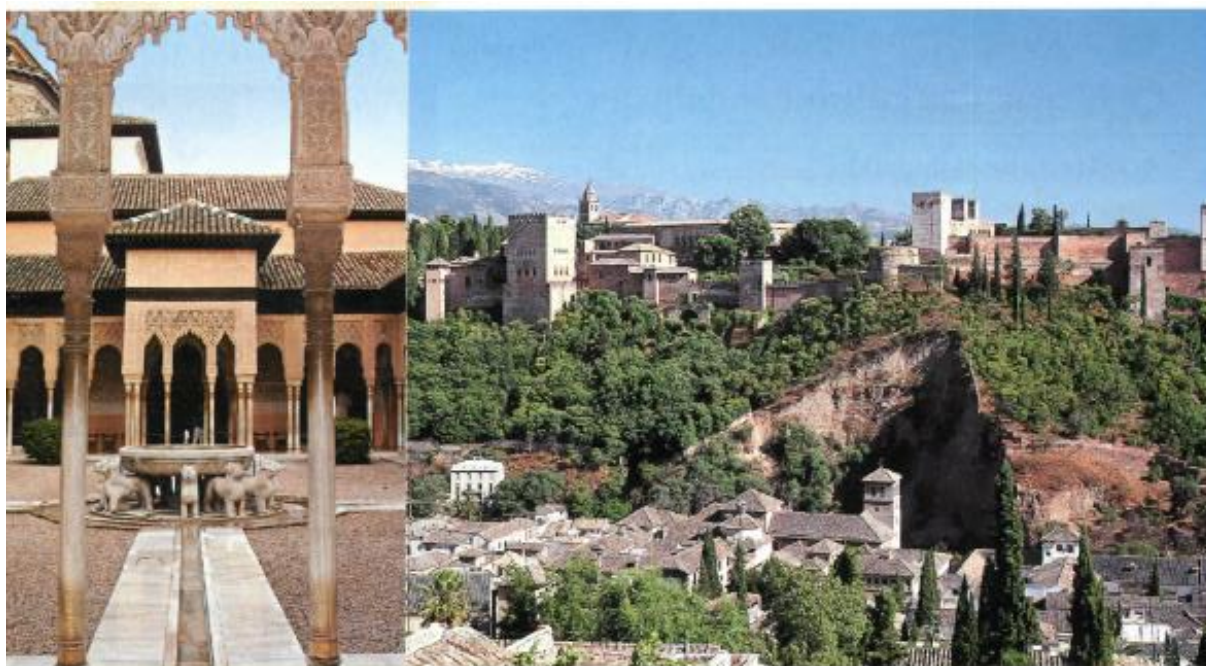
DOC. 23. PALACIO DE LA ALJAFERÍA DE ZARAGOZA.

► ¿Qué importancia tenían los palacios en la arquitectura de Al-Andalus?

La península de
mayor importancia
del arte civil de
Al-Andalus

*Mihrab: Nicho vacío situado en el muro de la quibla.

*Quibla: Se llama así al muro orientado hacia La Meca en la sala de oración de las mezquitas.



DOC. 24. LA ALHAMBRA DE GRANADA.

La muralla y las numerosas torres le confieren un sólido aspecto defensivo exterior. Pero su interior es un puro contraste: la exuberancia decorativa, los espacios abiertos, la funcionalidad residencial y palaciega crean un mundo sosegado y placentero que denota el aprecio por lo sensorial de la cultura hispano-musulmana. Arquitectónicamente incorpora dos novedades: las bóvedas de mocárabes y las esbeltas columnas nazaries. Adosados a la Alhambra aparecen el palacio y los jardines del Generalife (siglo XIII). Sus rasgos decorativos son más sencillos que los de la Alhambra, pero sus jardines y huertas –con un prodigioso tratamiento del agua– servían de recreo para los habitantes del palacio.

► ¿Por qué crees que se considera la Alhambra como uno de los monumentos más importantes del mundo?

4.2. La cultura andalusí

El desarrollo cultural que alcanzó Al-Andalus tuvo sus fundamentos en la prosperidad económica de la sociedad hispano-musulmana y en una cierta tolerancia intelectual que se manifestó especialmente durante el periodo califal y las primeras taifas. No obstante, siempre se mantuvieron dos principios básicos: la utilización del árabe como lengua de creación y el respeto a las creencias islámicas.

El principal impulso vino de las mismas cortes califales y de la personalidad de algunos califas, como Abd al-Rahman III y Al-Hakam II, que reunieron importantes bibliotecas y alentaron la creación y la investigación. De esta forma, Córdoba se convirtió en uno de los referentes culturales y científicos del siglo X, tanto en el mundo islámico como cristiano. Tras la caída del califato, el impulso cultural pasó a algunas taifas y perduró hasta el siglo XII.

En el campo literario destacó especialmente la **poesía**. La creación poética abarcó todos los temas, desde la adulación cortesana hasta el amor, pero también proliferaron los estudios filológicos, las biografías, los relatos de viajes, la filosofía, la historia, etc. Entre los numerosos autores podemos destacar a **Ibn Hazm** –autor de la famosa obra *El collar de la paloma*–, al historiador **Ahmad al-Razi**, al místico **Ibn Arabi** (siglo XII) y al filósofo **Averroes**.

En el campo científico se dejó notar la **influencia oriental** a través de la llegada a las bibliotecas andalusíes de numerosas obras bizantinas e islámicas, que trasladaron hasta aquí tanto el conocimiento de los clásicos como nuevas aportaciones. También fue importante para el desarrollo científico la reunión de numerosos eruditos en torno a las cortes. Abundaron los estudios astronómicos, matemáticos y de medicina. Entre los trabajos de estas disciplinas sobresalieron las obras de médicos como **Abulcasis** e **Ibn Yanah** –de origen judío– y de astrónomos como **Maslama al-Maytir** e **Ibn al-Zarqala**.

ANEXO II. Tema Al-Ándalus en los apuntes-materiales del profesor

TEMA 2. AL-ANDALUS.

1. La conquista musulmana.

Dos factores influyen en la conquista musulmana de la Península Ibérica:

- Crisis del estado visigodo por luchas sucesorias entre nobles (debilidad).
- Expansión del Islam.

711 – Tarik cruza Gibraltar, intervenir en las luchas sucesorias de visigodos: Rodrigo y Witiza.

Vence a Rodrigo en Guadalete, no encuentra oposición en Andalucía.

Nuevo ejército con Tarik y Muza – 5 años ocupan la Península.

Escaso número de tropas: control de ciudades y núcleos estratégicos.

Conquista muy rápida por:

- Nobles visigodos pactan con musulmanes: conservan tierras, prácticas religiosas.
- Población descontenta apoya a musulmanes.

2.- Al-Andalus: evolución política.

a) Emirato dependiente (711-756)

Al-Andalus, provincia: capital Córdoba. *es una cosa es dirigido por un emir o wali*

Gobierno: emir dependiente del califa Omeya de Damasco.

Continúa el impulso conquistador: Tarragona, Barcelona, sudeste francés;

Pamplona, cruzan los Pirineos... derrotados en Poitiers (francos, 734).

Conflicto y problemas internos: *Hay grande* *→ Conflictos con los bereberes, quejas de la*

- Bereberes discriminados por minoría árabe dirigente. *discriminación x min ár*
- Distribución de tierras, árabes ≠ bereberes (peores tierras) *ya que a...*
- Recaudación fiscal: bereberes convertidos al Islam siguen pagando.
- Rivalidades entre facciones aristocráticas árabes por el control del gobierno.

740 – rebelión de los bereberes, luchas internas.

Damasco: Omeyas son derrocados por Abassíes (750) *el emirato independiente acaba cuando...*

Abd al-Rahman (Omeya) huye a Al-Andalus, derrota al emir de Córdoba, se proclama emir independiente en el 756.

b) Emirato independiente (756 – 926)

Abd al-Rahman I: poder político, militar,... *→ así el emirato independiente aunque...* respeta autoridad religiosa del califa de Bagdad. Emirato de Córdoba.

Atrae a otros Omeyas, reorganiza el poder:

- Adaptó la organización administrativa independiente.
- Reorganiza la recaudación de impuestos: aumenta recaudación.
- Ejército mercenario permanente. *base de la nueva dinastía* *→ que permitió la creación de...*

Aceifas: expediciones militares contra reinos cristianos:

- Debilitar su poder militar.
- Lograr botín de guerra.

A pesar de todo esto surgieron frecuentes conflictos

Conflictos:

entre Poder central de Córdoba y gobernadores fronterizos (marcas), zonas militarizadas, más recursos y tropas, querían independencia: Mérida, Toledo, Zaragoza.

y Problemas sociales: muladíes (cristianos convertidos al Islam), mozárabes (cristianos), presión fiscal, relaciones entre cristianos y musulmanes: causan numerosas revueltas.

Consecuencias: debilidad del poder político del emir, aristocracia con mucho poder militar, avance de los cristianos.

Ser califa le otorgaba supremacía religiosa y política y militar

c) Califato (929 - 1031)

Principios del siglo X: problemas de luchas internas, amenazas de reinos cristianos.

Abd al-Rahman III: derrota a sus enemigos internos, detiene el avance de los cristianos, pacifica el territorio: gran prestigio.

Estese Proclama califa: desliga totalmente del califa de Bagdad. Poder político, jurídico, militar, administrativo, ... y religioso.

- Aumenta la recaudación fiscal, más recursos potente ejército mercenario.

- Administración: hachib (jefe de gobierno), visires (ministros), nobleza vinculada al califa.

- Detiene el avance de los reinos cristianos, vasallos o tributarios de Córdoba.

- Aumenta la influencia en el Magreb, conquista algunas plazas.

Al Andalus, potencia hegemónica.

Al-Hakán II continúa la labor de su padre; impulso intelectual y cultural, construcciones. Llegó Hachib, se hace amigo del heredero del califa y le quita el poder. Última etapa con Hishan II, califa pierde el poder en beneficio del hachib, su poder es simbólico. Hachib el poder político y militar: Al-Mansur (Almanzor), impone una dictadura militar, éxitos militares contra los cristianos, razias.

Guerra santa: razias, debilitar a reinos cristianos y botín (Santiago de Compostela)

Muerte de Almanzor: inestabilidad política, disputas internas. Debilidad del poder central: disgregación y desaparición del califato. En menos de 30 años, 30 califas.

d) Reinos de taifas: invasiones bereberes (1031 - 1246)

Taifas: multitud de pequeños estados (más de 20), independientes, débiles, vulnerables, enfrentados entre sí, algunos pequeños asimilados por los grandes.

Pagan "parias" a reinos cristianos para sobrevivir.

Gran desarrollo cultural.

Reinos cristianos: conquistan territorios.

Amenaza de los reinos cristianos, principales taifas, finales XI llaman a

almorávides: Bereberes del norte de África, principios estrictos del Islam.

Cruzan el estrecho, derrotan a los cristianos en Sagrajas.

Unifican Al Andalus, ocupan territorios de taifas (frenados en Valencia, el Cid)

para depauperar a los cristianos

Ocupan el poder, apoyo social, frenan el avance cristiano.
Posterior: nuevos impuestos, descontento popular, revueltas, intrasigencia religiosa, fragmentación. *Almorávides 406 35.*

Segundos reinos de taifas (XII)

Siglo XII: ayuda a **almohades**: bereberes africanos, invasión lenta y difícil, *la se* *controlan* *logran* *controlan* el sur peninsular, amenazan a reinos cristianos.

que ira *en la década de 1212* 1212 - Alfonso VIII - Navas de Tolosa, comienza la decadencia de Al-Andalus, reinos de taifas irán cayendo en manos cristianas.

un *esos reinos taifas solo hay* **e) Reino nazarí de Granada (1246 - 1492)** *Tras la desaparición de* Único reino musulmán en la Península (taifa de Granada), dinastía nazarí.

Mantiene por:

- Hábil diplomacia entre Castilla y norte de África.

- Cohesión territorial: Almería, Granada, Málaga.

- Llegada masiva de musulmanes de reinos conquistados, incremento de población.

- Desarrollo económico: agricultura, seda.

Tuvo que aceptar ser vasallo de Castilla. Castilla aprovechó las Máximo esplendor siglo XIV: Yusuf I y Muhammad V.

Vasallos de Castilla, resurgimiento cultural, monumentos emblemáticos (Alhambra).

hubo una *y se* *problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades* Unión de Castilla y Aragón: mayor dinamismo conquistador. 1492 - Boabdil rinde Granada a los Reyes Católicos.

Tratado: población musulmana puede quedarse, conservar propiedades, practicar su religión: no se cumplió.

3.- ORGANIZACIÓN DEL ESTADO. GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN.

Gobierno de forma piramidal. **Emir** dependiente del califa de Damasco: poderes económicos, políticos, militares. **Emir independiente** (Abd al-Rahman I), estado independiente, pero reconoce superioridad religiosa del califa. **Califa**: Abd al-Rahman III, poderes absolutos, teocrático.

Califa - primer ministro (hachib) - ministros (visires).

Cancillería: órgano principal administrativo.

Administración dividida en coras y al frente de cada una un valí (gobernador).

Las provincias fronterizas (marcas) tenían mayor poder militar: Mérida, Toledo, Zaragoza).

La administración recauda **impuestos**:

Impuestos ordinarios:

- Limosna legal a musulmanes (zakat).
- Capitación - mozárabes y judíos, tasa personal los hombres.
- Impuestos sobre la tierra - territorios con capitulación.

Extraordinarios, por necesidades concretas:

- Pagos especiales por campañas militares - el pueblo.
- Tributos de reinos cristianos.

Los no musulmanes impuestos personales y por bienes.

Recaudaciones dependía de la eficacia.

Justicia: La ley estaba contenida en los textos religiosos.

Jefe máximo: el califa.

Cadís (personas de moral intachable y respetabilidad social): especialistas en derecho canónico.

El **ejército** estaba formado por:

- levas de soldados musulmanes.
- Combatientes voluntarios.
- Mercenarios extranjeros.

Caballería la más importante. Infantería para asedios. Mariana de guerra: controla las comunicaciones con el norte de África y estrecho de Gibraltar.

4.- CONFIGURACIÓN SOCIAL. NO.

La sociedad es diversa y heterogénea: etnias y religión.

Invasores: **árabes** (minoría, grupo dominante, grandes propietarios, cargos importantes y privilegios), **bereberes** (ejército, administración, artesanos, comerciantes).

Hispano-visigodos: minoría privilegiada (nobles y eclesiásticos), mayoría dominada (muladíes).

Proceso de islamización en la mayoría de población campesina.

Esclavos.

Las minorías religiosas toleradas, todos pagan impuestos:

- mozárabes: disminuyendo por persecuciones y conversiones.
- Judíos, minoría importante.

Conviven tres religiones, tres culturas: musulmanes, cristianos, judíos.

Islam: mayoritaria, divisiones étnicas, políticas, religión aglutina.

Cristianos y judíos: aceptados a cambio de prestaciones económicas.

Hasta siglo XI: convivencia tensa.

Siglos XI: reinos de taifas, convivencia pacífica.

Almorávides – almohades: mayor presión.

Mozárabes a reinos cristianos en expansión.

Cultura: intercambios más extensos y cordiales.

5.- LA ECONOMÍA Y SOCIEDAD ANDALUSÍ. NO.

Predomina gran propiedad (arrendamiento); pequeña y mediana propiedad en los regadíos.

Cultivos: triada mediterránea (cereales, vid, olivo); en regadíos agricultura intensiva (acequia y norias) hortalizas, lino, algodón, arroz, moreras, etc.

Ganadería: ovina (ovejas y cabras), caballos y mulas.

Minería: oro, plata, hierro, cobre, plomo y cinc; mármol.

Sal marina.

Artesanía: textil (lino y seda), cueros, pergaminos, papel, vidrio, cerámica,

armas, naval: Zaragoza, Toledo, Córdoba.

Comercio: muy importante, zocos, cerca de las mezquitas.

Moneda: dinar de oro y dirhan de plata.

Comerciantes: mozárabes, judíos, italianos.

Civilización andalusí es urbana. Revitalizan antiguas ciudades romanas: Sevilla, Mérida, Córdoba,... Crean ciudades nuevas: Almería, Murcia, Madrid, Badajoz,... Las ciudades entran en decadencia tras el califato.
Ciudad islámica enfocada hacia la vida privada.
Espacios públicos: zoco, mezquita.
Urbanismo: carecen de planificación, amuralladas (mezquita, zoco, alcazaba), medina (zona amurallada), arrabales (fuera de la muralla).

6.- ARTE Y CULTURA. 100.

Lengua árabe. Gran desarrollo de las matemáticas, medicina, astronomía, música, poesía, literatura, etc. In Hazan, Ibn Arabí, Averroes, etc.
En arte prohibición de representar la figura humana. Destaca la arquitectura.
Arte de síntesis: romanos, visigodos, etc.
Mezquita de Córdoba y Alhambra de Granada.; Medina Zahara, Giralda, etc.
Cultura: máximo desarrollo en califato y taifas.
Córdoba referente cultural del siglo X.

ANEXO III. Tema Al-Ándalus. Resumen elaborado por la participante

Fuente: Legado NMV-MOR

Debe cuidar la redacción escrita

Tema 2- Al-Ándalus.
disponer *¿Solo?*

3007. Adl. 2.01

Los árabes a conquistar la conquista musulmana en la Península Ibérica; con sus evoluciones políticas desde el 711 hasta el 1492 donde los musulmanes gozan conquistando territorios hasta la muerte de Almuqata. ¿con quién empieza la inestabilidad de Al-Ándalus y en 1142? Reinicia desde Granada a los Reyes Católicos. ¿Así que el fin de la presencia musulmana en la península?

La conquista musulmana se dio por dos motivos: El estado visigodo padecía una grave crisis por luchas sucesorias y el segundo por una gran expansión del islam. Se elevó a cabo una conquista muy rápida debido a que los nobles visigodos pactaban con los musulmanes. La población descontenta apoya a los musulmanes.

• E. Política Al Emirato dependiente (711-756). Al-Ándalus es una provincia y su capital es Córdoba dirigida por un Emir dependiente de Damasco. Se conquista por la Península y además hay grandes problemas internos por los conflictos con los bereberes, quejas de la discriminación por la minoría árabe ya que le habían dado las peores tierras; por la recaudación fiscal, por las rivalidades aristocráticas por el control del gobierno, y en el 740 hay una rebelión berber. El Emirato dependiente acaba cuando Ab al-Rahman huye de Al-Ándalus y se proclama Emir independiente.

B) Emirato Independiente (756-926) Ab al-Rahman, sigue respetando la autonomía religiosa del califa y otorga a jueces y reorganiza el poder; adaptando la organización independiente, reorganizando la recaudación de impuestos, creando un ejército mercenario permanente. A pesar de todo esto surgieron graves conflictos entre el poder central de Córdoba y Gobernadores provinciales además de los problemas sociales con las comunidades que causan revueltas.

→ (929-1031) *¿Emir?*

c) Califato: Al ser Califato tenía supremacía religiosa, política y militar. Ab al-Rahman III se proclama Califa tras haber derrotado a sus enemigos internos y ganar prestigio. Este se desliga del Califa de Bagdad y aumenta la recaudación fiscal para tener un potente ejército mercenario, crea una nobleza vinculada al Califa y aumenta la influencia en el Magreb. Con la muerte de Al-Hakim II, El-Hakim II, se hace amigo del Califa heredero y le quita el poder, quien impone una dictadura militar. Con la muerte de Almuqata empieza la inestabilidad y disputas internas. En menos de 30 años guerra producidos 30 califas.

d) Reinos de Taifas (1031-1246) Multitud de Estados independientes surgidos entre sí, que pagaban "parias" a los reinos cristianos para poder sobrevivir.

A finales del s XI llegaron a los almorávides (grupo/movimiento político-religioso) para defenderlos de los cristianos que los derrotaron y unificaron Al-Andalus pero los abusos de las conquistas y la inseguridad de alguna de las ciudades provocaron revueltas contra los almorávides, apareciendo los segundos reinos de taifas que pedían ayuda a los almorávides (movimiento religioso con aspiraciones políticas) peninsular. En 1212, con la derrota de las Navas de Tolosa, inició el principio de la decadencia almorávide en Al-Andalus, que irá cayendo en manos cristianas.

e) Reino Nazarí de Granada (1246-1492) Tras la desaparición de los reinos de taifas solo queda un (Taifa de Granada) que mantiene una tibia diplomacia entre Castilla y norte de África, una adhesión territorial y una elegida vasallo de musulmanes hacia la Taifa de Granada. Tuvo que aceptar ser vasallo de los reinos cristianos. Castilla aprovechó los problemas sucesorios para conquistar algunas ciudades y con la unión de Castilla y Aragón hubo un definitivo conquistado y en 1492 Granada se rinde a los Reyes Católicos y con ello desaparece Al-Andalus.

Para concluir, podemos observar es importante que ha sido la presencia islámica en nuestra historia, además de el nos viene muchas palabras y objetos cotidianos, su legado más importante que el sistema métrico.

Por otra parte Al-Andalus ha supuesto que España tenga unas arquitecturas que constituyen el arte islámico y es de gran atracción turística para los extranjeros como puede ser la Mezquita de Córdoba, la Alhambra o el Alcazar de Sevilla y su arquitectura.

Debe cuidar la expresión escrita, debe evitar frases sin sentido o expresiones poco claras. 3007. Ad. 2. d2

3. Labor legislativa de los Cortes: La labor legislativa de los Cortes que una rigurosa radical con los principios hasta el momento vigentes, ya que se proclamaron derechos por los cuales se podía gozar a la sociedad estamental y por lo tanto el antiguo régimen. ~~como~~ Por ejemplo se estableció una soberanía nacional y por lo tanto el Rey después de ser soberano, puesto que el poder lo tenía el pueblo. Asimismo se proclamó la igualdad ante la ley de los ciudadanos, como la igualdad entre ciudadanos españoles y americanos.

3007. Ad. 8.01

Y por otro lado se planteó todo un conjunto de reformas como la libertad de prensa, supresión de la Inquisición o las reformas judiciales así como la desamortización de los bienes del clero.

4. Constitución del 1812: Con todos los principios antes mencionados, ~~de serlo, de la división de poderes, donde ya todo el poder va a estar en el Rey, quedándose establecido una división del poder legislativo correspondiente a las Cortes, un poder ejecutivo a manos del Rey y un poder judicial independiente.~~ La religión católica se quedó como la única religión de la nación, se dio la soberanía nacional. Y otro de los principios más interesantes fue la elección de los representantes de las Cortes mediante sufragio universal. o ~~la~~ ^{forzable} derogación de la Unión Española bajo una Monarquía moderada. Esta constitución promulgada en marzo de 1812 conocida como "La Pepa" fue el reflejo de la influencia del espíritu revolucionario surgido en Francia, que apenas pudo aplicarse ya que la guerra hacía muy difícil su puesta en práctica, además con el regreso de Fernando VII, este no aceptó esta constitución y en 1814 con la publicación del Manifiesto de los Persas y el decreto de Valencia, se restauró el poder absoluto del Monarca. Apesar de su supresión para concluir podemos observar que el espíritu de esta constitución gozaron vigencia durante toda la historia de España, además de convertirse en un mito para el liberalismo universal y un modelo a seguir para las revoluciones liberales.

* Debe explicar mejor la constitución
Mejor intento ser más concreta

#Año y medio debate entre la constitución y compatibilizar tradiciones hispánicas con los ideales de la Rev.F.

3007.A21.8.02

~~3007.A21.8.02~~

3007.CT.01.A.01

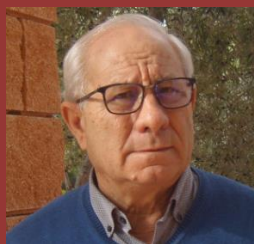
el establecimiento de un estado liberal e incluso habían otros sectores de los diputados, que, estaban de acuerdo con el mantenimiento del absolutismo. Pero el hecho de que muchos de los diputados no pudiesen venir y fueron sustituidos por otros unos escarros a Madrid cuya ideología era más liberal. ~~Y por ello se general~~ ^{hizo} la ideología de la Constitución que liberal. De este texto se tuvo especial cuidado al garantizar los derechos del individuo, principal ruptura con el antiguo régimen. En ella se afirma la soberanía nacional, se establece una división de poderes ^{se ve en el artículo 177} y se declara el Estado como una "Monarquía moderada hereditaria". A pesar de esta división de poderes, el Rey que ~~ejercía el poder ejecutivo~~ ^{se ve respaldado en el artículo 177} tiene un poder e incluso ^{podría compararse con} el poder legislativo, esto se hizo para contestar a los absolutistas. *Conviene indicar el artículo.*

En conclusión, el establecimiento de este texto podría serar el país del atraso cultural que tenía e incluso mejorar el nivel adquisitivo de su población, pero desgraciadamente poco después de la vuelta de Fernando VII, se volvió a establecer el absolutismo, con la abolición de esta Constitución se estableció un conflicto entre el Rey, la soberanía nacional y sus instituciones. Además una de sus consecuencias más graves fue en América, ya que hasta la década de 1820 todavía seguían siendo fieles al absolutismo, pero debido a esta abolición y a la vergüenza del Rey de las propuestas americanas, el nacionalismo ultramarino optó por una insurrección armada que condicionó el final revolucionario español hasta la independencia de los países americanos.

Por otra parte en las dos Sicilias la Constitución de Cádiz, tuvo un menor acogimiento y por ello con algunas modificaciones, se trasladó al italiano.

Bien, pero hay que hacer más referencia al texto. El comentario no es un tema, es el comentario de un texto.

3007. CT. 01. A. 02



Nicolás Martínez Valcárcel. Profesor investigador de la Universidad de Murcia. Doctor en Pedagogía (premio extraordinario). Ha sido Profesor de Primaria, Asesor de Centro de Profesores y Recursos, Vicedecano, Jefe de sección del Instituto de Ciencias de la Educación y secretario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es Investigador Principal en proyectos competitivos desde el año 2002. Igualmente ha dirigido Tesis Doctorales, Tesis de Licenciatura, DEA y TFM. Es colaborador de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y miembro del grupo de trabajo de la universidad de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales-EDUCS. El ámbito de estudio se centra en la Enseñanza de Historia en Bachillerato.



Martha Ortega Roldán. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma del Carmen, estado de Campeche México. Licenciada en Lengua Extranjera Ingles, con especialización en enseñanza del Idioma Ingles, por la Universidad Autónoma de Yucatán, Maestría y Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Essex Inglaterra. Como profesora Investigadora ha generado diversos proyectos como La Licenciatura en Lengua Extranjera, El Centro de Auto-acceso, Sala de enseñanza aprendizaje Multimedia, Experiencias virtuales a nivel nacional e internacional en la UNACAR. Ha presentado ponencias a nivel nacional e internacional. La línea de investigación es Aprendizaje de la Segunda Lengua y Enseñanza de la Historia..



Rosana Pasquale. Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen (Francia). Docente-Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires, Argentina). Coordinadora del Programa de Posgrado sobre materiales didácticos e investigación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales y del Consejo editorial universitario de la Universidad Nacional de Luján. Directora de la *Revue de la SAPFESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria) y co-editora de *Polifonías*, *Revista de Educación* del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Vicedecana del Departamento de Educación (2009-2013, 2013-2017). Ha dirigido tesis, escrito artículos y libros, dirigido investigaciones y dictado seminarios de su especialidad. Su campo de trabajo son las ciencias del lenguaje, las lenguas extranjeras, la manualística.



Graciela María Carbone. Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Investigadora. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Fue coordinadora del área de investigación y del Programa de Posgrado “Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal”. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Integrante del Comité Académico de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Integrante del cuerpo docente de la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa, a cargo del Seminario Análisis multidisciplinario de Materiales Educativos.



Ramón García-Marín. Licenciado en Geografía (2004), Premio Extraordinario de Licenciatura por la Universidad de Murcia y Primer Premio Nacional Fin de Estudios Universitarios (Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2005). Es Doctor en Geografía (2008) por la misma Universidad, con calificación sobresaliente *cum laude* y Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente ocupa el cargo de Profesor Titular de Geografía Humana en la Universidad de Murcia



Edilson Aparecido Chaves. Doctor en Educación. Profesor de Investigación en el Instituto Federal de Parana, Campus Curitiba (Brasil). Forma parte del Centro de Investigación en Publicaciones Educativas - NPPD/UFPR-. Coordinador del grupo de investigación del Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico -CNPq: Enseñanza e Historia del Aprendizaje. Investigador- y miembro de la Asociación Internacional de Investigación en Libros de Texto y Medios Educativos (IARTEM). Profesor Asociado en la Maestría en Enseñanza de Historia (ProfHistoria: Universidad Federal de Paraná, UFPR). Ha trabajado como evaluador de libros de texto para el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD). El campo de trabajo se centra en la enseñanza de la historia en enseñanza secundaria y en el máster en enseñanza de la historia, trabajando principalmente en los siguientes temas: Medios manuales y educativos, Producción de Archivos Virtuales para enseñar historia y enseñanza-aprendizaje de la historia.

