



¿Fue Colón un genocida? El aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico. Análisis de una experiencia en 3º. de Educación Secundaria Obligatoria

Sebastián Molina Puche

Francisco José Esparza Navarro

Universidad de Murcia

Resumen

En una sociedad en la que el acceso a la información es directo, inmediato y sin filtros, resulta totalmente imprescindible que, desde el sistema educativo, y más concretamente desde la enseñanza de las ciencias sociales, se dote al alumnado de las herramientas necesarias para que sean capaces de cuestionarse toda la información que reciben y puedan crearse su propia opinión al respecto. No obstante, el modelo de enseñanza que, por término general, se utiliza en las clases de historia no suele estar dirigido a crear ese razonamiento crítico ni a fomentar el pensamiento histórico. Para mitigar esas carencias, se propone el uso del aprendizaje basado en problemas para que, utilizando el método científico propio de la historia, los alumnos aprendan los contenidos obligatorios que marca el currículum, a la vez que resuelven una cuestión muy polémica: *¿Fue Colón un genocida?*

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas; Innovación; Colón; Genocidio; Conquista

Abstract

In a society in which access to information is direct, immediate and without filters, it is absolutely essential that, from the educational system, and more specifically from the teaching of social sciences, students are provided with the necessary tools so that are able to question all the information they receive and can create their own opinion about it. However, the teaching model that, in general, is used in history classes is not usually aimed at creating that critical reasoning or fostering historical thinking. To mitigate these deficiencies, the use of problem-based learning is proposed so that, using the scientific method of history itself, students learn the compulsory contents that mark the curriculum, while solving a very controversial issue: Was Columbus a genocidal?

Keywords: Problem-Based learning; Innovation; Columbus; Genocide; Conquest

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/9979>

Copyright © 2019 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUCCIÓN

En un muy citado trabajo, Prats y Santacana (2001) defendían la importancia de la historia como materia escolar, entre otras razones, porque se trata de una disciplina que prepara a los estudiantes para su futuro al proporcionarles una base para comprender los problemas actuales al valorar los hechos a través de un análisis crítico de la información. Dos décadas más tarde, totalmente inmersos, gracias a los avances tecnológicos, en plena *era digital*, esa finalidad formativa de la que hablaban Prats y Santacana (2001) se presenta más relevante que nunca antes. En esta *sociedad de la información* (que no del conocimiento: Díaz Bernal, 2012) en la que vivimos, en la que se ha producido un descentramiento y una deslocalización del saber (en tanto que los conocimientos ya no se encuentran solo en los libros y la escuela, sino que son muchos los medios y contenedores del saber: Martín Barbero, 2001), el método histórico, que implica el desarrollo de destrezas tales como la observación, la organización de los datos, la formulación de hipótesis frente a los problemas, la reflexión y la aplicación de una solución (Contreras y Vásquez, 2007) se muestra totalmente necesario para el alumnado, porque es la forma de transformar esa información en conocimiento (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Sin embargo, cuando se encuesta a los estudiantes de distintos niveles educativos sobre su percepción de la historia como materia educativa, raramente se observa una respuesta en línea con esa finalidad, sino que la visión suele ser diametralmente opuesta. Los estudios realizados a este respecto en los últimos años en Córdoba (Capdevilla, Lara y Moraga, 2016), Alicante (Guirao, 2013), Murcia y Valencia (Beltrán, Martínez y Souto, 2006), Barcelona (Fuentes y Wilson, 2014) y Murcia (Trigueros, Ortuño y Molina, 2015), muestran un panorama en el que el alumnado considera que las clases de historia son monótonas, repetitivas, unidireccionales y centradas en la memorización de fechas y datos.

Una de las principales causas de la enorme diferencia existente entre lo que debiera significar la enseñanza de la historia y lo que, a tenor de uno de los agentes principales, parece que suele ocurrir en las aulas es, a todas luces, el currículo escolar. En España, desde la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, promulgada en 1990), los distintos currículos aprobados se han caracterizado por su marcado carácter “enciclopédico” (Molina, Gómez y Ortuño, 2014), y basados en una división disciplinar en la que se defiende que el conocimiento debe ser estudiado por medio de la repetición de verdades absolutas (Cuesta, 1997). Un

currículo que, como señala el profesor López Facal (2010), en muchos aspectos, se asemeja más a la historia que se enseñaba actualmente en el siglo XIX, que a la verdadera realidad de la sociedad española y que, por ende, en poco o nada fomenta la formación del sentido crítico del alumnado.

Ante esta situación, la clave del cambio se encuentra en la actuación del profesorado (Clark, 1995; Day, 2006): son los docentes quienes pueden superar las dificultades que el currículo pone a la innovación, y superar las carencias formativas de las que habla el alumnado. En otras palabras, si lo que se pretende es que, en línea con las últimas tendencias en formación en historia, se intente plantear una enseñanza basada en el fomento y adquisición del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), que los alumnos aprendan a pensar históricamente (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), es el profesorado quien debe actuar en consecuencia. Es cierto que, cuando se analiza la acción del profesorado, la visión general que se nos ofrece es la de un colectivo que, en muchos aspectos, mantiene una labor docente muy tradicional (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015). Pero también es cierto que, en gran medida, las principales acciones de innovación y mejora docente parten de la iniciativa del profesorado y no tanto de las autoridades educativas.

Es en esta línea en la que se enmarca este trabajo: una propuesta de innovación en la que se apuesta por el uso del aprendizaje basado en problemas para procurar una mejora en el aprendizaje de la historia y en el fomento del pensamiento crítico e histórico del alumnado. Todo ello a partir de un tema de actualidad que enlaza, directamente, con los problemas sociales relevantes de los que nos hablan López Facal y Santidrian (2011): el descubrimiento de América y sus consecuencias. En este caso, partiendo de una noticia reciente (la retirada de una estatua de Cristóbal Colón de un parque en Los Ángeles, acusado de ser el causante del genocidio indígena en el continente americano), se llevó a cabo una innovación educativa en la que se propuso al alumnado de 3º. curso de Educación Secundaria Obligatoria (discentes de 14-15 años), como desarrollo del tema sobre los inicios de la Edad Moderna, que intentaran dar respuesta a una pregunta, aparentemente, muy sencilla: ¿fue Cristóbal Colón un genocida?

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Como es bien conocido, el aprendizaje basado en problemas (en adelante, ABP) se basa en la utilización de problemas propios de la vida real que sirvan de motivación

y promuevan el aprendizaje de conceptos por medio del descubrimiento, en lugar de la exposición y presentación directa de los hechos. De esta forma, el alumnado no sólo aprende los conocimientos que necesita para resolver los problemas planteados, sino que, además, se fomenta el pensamiento crítico, gracias al empleo del método científico, y las habilidades de comunicación, a través de la exposición de los datos obtenidos ante el resto de compañeras y compañeros, y su posterior debate, desarrollando el trabajo en equipo y aplicando los conceptos adquiridos en una situación real (Branda, 2009). En la actualidad no hay uniformidad por parte de los autores a la hora de establecer cuándo se empieza a trabajar con esta metodología: mientras que hay autores que afirman que se comenzó a trabajar ya en la década de los 50-60 por Barrows en la Facultad de Medicina de McMaster, en Canadá (Allen, Donham y Bernhardt, 2011), otros defienden que fueron las facultades de Derecho anglosajonas quienes comenzaron a ponerlo en práctica (Morral et al, 2002).

En todo caso, el ABP hunde sus raíces de aprendizaje principalmente en las teorías del constructivismo, dicha teoría se basa en que una de las características más importantes de la memoria es su estructura asociativa, de esta forma el conocimiento se organiza según redes de conceptos relacionados, conocidos como *redes semánticas*, de manera que cuando se produce el aprendizaje de nueva información, esta se añade a las redes ya existentes, por tanto, lo verdaderamente importante es cómo se realiza este proceso de asimilación, para así después poder recuperarla con menos esfuerzo y que se emplee en la resolución de problemas (Morales y Landa, 2004).

El ABP necesita de un problema para su puesta en práctica. Según Duch, Groh y Allen (2001), este problema tiene que tener una serie de características independientemente del campo en el que se desarrolle como son que motive a los estudiantes; requiere que el alumnado tome decisiones sobre el problema y que estas decisiones sean razonadas; el problema debe incluir los objetivos marcados para el curso en que se encuentran; y debe ser lo suficientemente complejo para estimular la cooperación entre los componentes del grupo. Además de ello, Oon-Seng Tan (2003) completa la propuesta anterior afirmando que el problema debe ser auténtico y vinculado con la vida real de los alumnos; ha de estar claramente formulado y adaptado a su nivel; y tener unos objetivos de aprendizaje comprensibles y adecuados al tiempo, espacio y recursos disponibles.

El ABP cuenta con una serie de claras ventajas (Nurzaman, 2017): permite poner en práctica las habilidades de los estudiantes; facilita incrementar la motivación inicial del proceso de aprendizaje; ayuda a los estudiantes a utilizar el conocimiento adquirido

para comprender y resolver los problemas del mundo real; y desarrolla la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente.

Sin embargo, el ABP también presenta claras desventajas: según Wood (2003), los profesores pueden encontrar la facilitación de recursos en el ABP bastante difícil y frustrante y puede tener dificultades acerca de cómo dirigir al grupo, diseñar y resolver los problemas, además de que es necesario que de un mayor personal para el proceso de tutorías; por parte del centro se requiere de una mayor cantidad de recursos, pues requiere de un espacio físico más amplio que dé cabida a todos los alumnos; y por parte del alumnado, los problemas pueden resultar del hecho de que se vean privados del acceso al profesor que les sirva como modelo de referencia, se pueden sentir incómodos en un nuevo modelo que requiera de su mayor participación, y es posible que sientan inseguros de lo que están aprendiendo, al no saber qué información es relevante o útil y cuál no. Nurzaman (2017), completa las desventajas mencionando que existe la posibilidad de que los estudiantes no tengan interés en resolver los problemas o les resulte muy difícil, por lo cual no intentarán resolverlo.

Pese a esas posibles desventajas, las posibilidades didácticas que ofrece el ABP son lo suficientemente amplias para que haya sido utilizado en la enseñanza de distintas disciplinas. En el caso de las ciencias sociales, la principal ventaja que ofrece el ABP radica en la relación con problemas sociales significativos que permitan a los estudiantes entender la complejidad del mundo real y desarrollar así la competencia social y ciudadana (López Facal y Santidrian, 2011), pues esto, permite a los alumnos, basándose en una situación-problema (esto es, una situación histórica caracterizada por la existencia de múltiples visiones, con opiniones divergentes y contradictorias: Dalongeville, 2003), aprender a relacionar unas causas con sus consecuencias, para explicar y argumentar de esta manera los acontecimientos y puedan actuar en consecuencia. De esta forma, se favorece la aparición de interrogantes entre los estudiantes que puede llegar a verse confundido, pero se consigue una mayor implicación en el aula con la finalidad de resolver esas cuestiones.

Con la aplicación del ABP en las ciencias sociales y la autonomía del trabajo por parte de los alumnos, se favorece el uso de fuentes históricas de más directamente que a través de una clase teórica. De esta manera, en el aula se trabaja de la misma forma que lo haría un historiador, cuando estudia el pasado, posibilitando el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, como son la identificación, la atribución, la contextualización o la corroboración de la evidencia histórica (Reisman, 2012; VanSledright, 2004).

La metodología a seguir en el caso de la enseñanza de la historia consiste en plantear al alumno una situación desafiante (real o no), para cuya resolución deberá comprender el problema, buscar una estrategia para intentar solucionarlo, comprobar si es correcta para pasar a buscar otras alternativas o posibilidades de generalización, siguiendo los pasos esenciales del método hipotético-deductivo los cuales Hernández Cardona (2002) establece que son: 1) Acotar y definir el problema. 2) Formular hipótesis. 3) Analizar las fuentes primarias y secundarias, directas e indirectas 4) Recogida de materiales o cuestionarios utilizados. 5) Verificación de hipótesis.

La práctica de ejercicios de este tipo favorece el razonamiento de los alumnos, más allá de la memorización y permite situar las ciencias sociales en una posición práctica y fundamentalmente útil en la vida cotidiana (Prieto, Gómez y Miralles 2013).

De esta forma, el uso del ABP en la enseñanza de la historia, tiene la capacidad de proporcionar una herramienta a los estudiantes para comprender el pasado y con ello la realidad del momento, pues una de las principales aportaciones del ABP es la multiperspectiva, fundamental para el pensamiento histórico, puesto que es habitual que los alumnos consideren el pasado como algo fijo e inamovible y no como una interpretación de las fuentes de los restos del pasado. Por ello, es importante enseñar a rastrear las distintas fuentes que otorguen diversas lecturas de un mismo hecho histórico, con el objetivo de construir su propio conocimiento a partir de las conclusiones extraídas de ellas (Cristiano de Souza, 2017). De esta manera, el trabajo del historiador se reproduce en el aula con la finalidad de facilitar la comprensión histórica de los alumnos al trabajar de directamente con recursos sobre distintas temáticas que no se suelen estudiar detenidamente en las clases habituales (Miguel, 2017).

Otra de las ventajas del uso del ABP en ciencias sociales es su utilidad en la formación de ciudadanos. Como señala Selwyn (2004), una persona será competente en valores cívicos cuando conozca, sepa hacer y tome conciencia del contexto en el que se producen los hechos políticos, sociales y económicos, gracias al correcto uso que haga de la información procedente de los medios de comunicación, permitiendo el ejercicio de una ciudadanía activa, participativa y crítica. Por ello, tal y como expone Pitkin (2009), desarrollar el pensamiento social proporciona a los alumnos la comprensión de que la realidad es el resultado de un complejo entramado y problemas para lo que se hace necesario contextualizar la información recibida desde una perspectiva crítica y participativa. Con lo cual, los contenidos de las ciencias sociales son perfectos para formar a los estudiantes como ciudadanos, pero antes necesitan ser seleccionados y organizarlos de forma que respondan a los objetivos y competencias propuestas (Pagés

y Santisteban, 2010).

Tomando lo anterior como base, los contenidos que se trabajan por medio de cuestiones socialmente vivas (situaciones-problema) sirven para, a partir de una situación histórica, se planteen valores democráticos de convivencia, problemas que deben ser analizados y las posibilidades que tiene su solución para el presente y el futuro. De manera que, como proponen Pagés y Santisteban (2010), la puesta en práctica de estas metodologías y los contenidos permiten introducir la complejidad del mundo dentro de las clases de ciencias sociales. De esta forma, el alumnado se encuentra ante problemas que requieren del desarrollo de su capacidad para pensar histórica y socialmente, lo que revierte en el desarrollo de la competencia ciudadana.

UNA EXPERIENCIA INNOVADORA BASADA EN EL ABP EN 3º. DE ESO

Diseño de la innovación

A fin de comprobar la validez de los supuestos teóricos anteriormente señalados, llevamos a cabo una propuesta innovadora basada en el ABP en un aula de 3º. curso de ESO, para impartir los contenidos referidos al tránsito de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea.

La puesta en práctica de esta propuesta de innovación se llevó a cabo en un instituto de educación secundaria de una población media de la Región de Murcia, en un grupo de 3º. de ESO formado por 30 alumnos en total, cuya edad comprendía entre los 14 - 15 años. El nivel sociocultural de la clase era de clase media-baja, y el nivel académico de la clase era elevado, pues se trataba de un grupo que se encuentra en un programa de bilingüe, cuyo segundo idioma es el inglés. Sin embargo, el grupo en el que se llevó a cabo la innovación no había realizado anteriormente ningún tipo de actividad de estas características, ya que con ellos se había practicado un tipo de docencia que se podría denominar como “tradicional”, basada principalmente en el seguimiento del libro de texto (Cuesta, 1997; Molina y Alfaro, 2019).

El objetivo principal de la propuesta era analizar la mejora de adquisición de conocimientos, por parte de los alumnos, a través de la aplicación de una innovación didáctica basada en el ABP, empleando para ello conceptos propios del pensamiento histórico y compararlo con la metodología tradicional basada en la memorización de los datos. En cuanto a los objetivos específicos que se perseguían fueron:

- Evaluar la motivación y el interés de los alumnos a la hora de realizar las actividades propuestas.

- Observar el comportamiento de los alumnos cuando se enfrentan a una metodología distinta.
- Comprobar si había habido una mejora en los conocimientos adquiridos por el alumnado con esta metodología innovadora, y si esos conocimientos incluían aspectos relacionados con el pensamiento histórico.

Para el diseño de la innovación nos basamos en la metodología que establece Hernández Cardona (2002), aunque con algunas variaciones:

1ª Sesión: planteamiento del problema

Esta sesión consistió en la presentación del problema. La primera pregunta que sirve de introducción, siguiendo a Oon-Seng Tan (2003) debe ser clara y despertar su interés, en este caso: *¿Fue Colón un genocida?*, para así empezar a trabajar desde las bases de sus conocimientos previos como dicen Schmidt et al. (2011), llevando a cabo una lluvia de ideas. La siguiente pregunta, ya vinculada con los contenidos del temario como establecen Duch et al. (2001) es saber qué pasó el 12 de octubre de 1492, dando lugar a otra serie de hipótesis por parte de los alumnos. Para acompañar estas hipótesis se preparó el visionado de unas imágenes que mostraban distintas formas de conmemorar el acontecimiento tanto en España como en América, junto con las reacciones que existen sobre esos actos, mostrando tanto los aspectos positivos como negativos.

Una vez expuestas estas dos visiones se procedió a la presentación de una noticia, cuyo titular era: *Los Ángeles retira una estatua de Colón: "No hay que celebrar al responsable de un genocidio"*¹. Sin embargo, debido al momento en el que se estaba gestando la idea planteada, apareció otra noticia muy similar, permitiendo enlazar con el temario, pues el presidente de México pidió al rey de España que se disculpase públicamente por los actos cometidos por los españoles en la conquista, lo que llevaba a otro artículo en el cual se pregunta: *¿Debe España pedir perdón a México?*²

Tras mostrar estos interrogantes, se propuso el trabajo que debían realizar, explicando el procedimiento a seguir en las próximas sesiones, en las que los alumnos debían trabajar en grupos de 4 - 6 personas. La distribución final fueron 6 grupos: Grupo 1 con 6 integrantes; Grupo 2, Grupo 3 y Grupo 5 con 5 alumnos; y Grupos 4 y 6 con 4 alumnos.

¹ *El País*, 18/11/2018: https://elpais.com/internacional/2018/11/11/actualidad/1541951100_644365.html

² *El País*, 31/03/2019: https://elpais.com/internacional/2019/03/31/actualidad/1554022277_026588.html

2ª Sesión: comienzo de la búsqueda de información

La siguiente sesión se realizó en la sala de informática, en la que los docentes adquirieron el papel de facilitadores del conocimiento (al preparar una guía con una serie de preguntas), mientras que los alumnos debían comenzar a construir su propio conocimiento (Nurzaman 2017) aprendiendo a buscar y seleccionar información en Internet (Lyn et al, 2010).

3ª - 6ª Sesión: desarrollo del trabajo

De la tercera a la sexta sesión el procedimiento fue muy similar: los alumnos tenían que emular el trabajo de los historiadores (Prats y Santacana, 2001) por medio del trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias relacionadas con el problema y los conocimientos curriculares (Hernández, 2002; Prieto, Gómez y Miralles, 2013). El profesorado había preparado previamente varias guías de contenidos (en el Anexo I aparece un ejemplo de guía) para que los alumnos contaran con una serie de preguntas que debían resolver con ayuda del libro de texto y unos apuntes de elaboración propia que incluían fragmentos de fuentes primarias: Segunda Bula Papal Intercaetera de mayo de 1493; testamento de Isabel la Católica; Provisión Real dada por Isabel la Católica, por la que se institucionaliza y legaliza la encomienda en América; Leyes de Burgos de 1512; diario de a bordo de Colón; carta de Colón a los Reyes Católicos; Capitulaciones de Santa Fe; texto de Fray Antón Montesinos y texto de Bartolomé de las Casas.

Tanto las guías como los textos seleccionados servían de ayuda al trabajo autónomo que los alumnos debían realizar (Schmidt et al., 2011) y les permitiría adquirir una serie de conocimientos que luego deberían aplicar en la práctica (Bergés, 1996).

Al finalizar cada sesión se procedía a la realización de un debate para evaluar los contenidos trabajados y las distintas fuentes utilizadas por cada uno de los grupos, moderado por el docente que ayudaba a reflexionar sobre los resultados y completar sus visiones con el trabajo del resto de compañeros (Lyn et al., 2010).

7ª Sesión: presentación de resultados

En esta sesión se dedicó a la verificación de la hipótesis del trabajo (Hernández, 2002). Aquí, cada grupo disponía ya de una respuesta a las preguntas iniciales, que debía compartir y debatir con el resto de grupos, poniendo en relación todo el conocimiento que se ha visto a lo largo de las sesiones.

8ª Sesión: evaluación

La octava y última sesión se dedicó a la realización de un examen de desarrollo cuya finalidad era comprobar los contenidos que los alumnos habían adquirido con esta metodología.

Instrumentos de recogida de información y resultados obtenidos

Para la recogida de información y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizaron los siguientes instrumentos:

1º. Un diario de clase donde se recogió la información más significativa del desarrollo de las clases, al mismo tiempo que se describían los sucesos destacados y se hacía una reflexión crítica sobre los acontecimientos. La importancia de este instrumento se basa, como dice Latorre (1996), en su doble funcionalidad: por una parte permite la formación a través de la reflexión de los hechos, y por otra la investigación al recoger observaciones de distinta procedencia. Por ello, siguiendo a Porlán y Martín (1991), el diario sirve como apoyo para reflexionar sobre su actuación y plantear nuevas acciones, transformando la práctica docente y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de la observación y sistematización llevaba a cabo en el diario de clases se realizó en base a cuatro criterios:

1. Interés que mostraban los alumnos a la hora de trabajar
2. Cantidad y calidad del trabajo desempeñado en la elaboración de la práctica.
3. Actitud en clase.
4. Análisis realizado de las fuentes empleadas.

Teniendo en cuenta estos cuatro criterios, se valoró siguiendo una escala Likert entre 1 (calificación muy negativa) y 5 (calificación muy positiva).

Los resultados obtenidos fueron los que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos recogidos en el diario escolar (observación directa). Valoración entre 1 (muy negativo) y 5 (muy positivo). Datos grupales.

Grupo	Nivel de interés	Desarrollo del trabajo	Comportamiento	Análisis de las fuentes
1	3	4	2	3
2	3	3	4	4
3	5	5	5	5
4	2	2	2	2

5	5	5	5	5
6	2	4	2	4

Fuente: elaboración propia.

2º. El material elaborado por los alumnos en el trabajo grupal, característico del aprendizaje basado en problemas, que reúna toda la tarea que los alumnos han realizado a lo largo de las sesiones (Oon-Seng Tan, 2003).

Tanto en el trabajo grupal como en el examen posterior se aplicó una rúbrica de evaluación basada en los estándares de aprendizaje del currículo educativo vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2015), relacionados con los contenidos trabajados en la unidad didáctica en la que se enmarcaba la experiencia innovadora basada en ABP. Los criterios fueron:

3.1. *Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.*

4.1. *Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.*

4.2. *Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América (CARM, 2015).*

3º. Un examen escrito donde se evaluó la asimilación de los conocimientos. La importancia, según Prati (2007), de este instrumento radica en que su elaboración supone una revisión de los objetivos y los contenidos propuestos e informa sobre los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, o en este caso, de la aplicación de la propuesta de innovación y me permite hacer una comparación con el sistema tradicional. En él, los estudiantes demuestran qué conocimientos han aprendido mejor y cuáles son necesarios reforzar. En este caso, se diseñó un examen en el que las preguntas eran las mismas que los alumnos habían tenido que responder durante la elaboración del trabajo, por lo que guardaba una estrecha relación con los textos que se habían comentado en clase y que respondían tanto a los estándares de aprendizaje marcados por el currículo escolar, como a los objetivos planteados en la experiencia innovadora. Los resultados obtenidos en el examen se encuentran en la Tabla 2. En este caso, la calificación se midió sobre un máximo de 10 puntos.

Tabla 2. Resultados del examen (individual, por alumno), grupo al que pertenecen, la media que tenían anteriormente en la asignatura y variación de la calificación obtenida en la experiencia innovadora y el anterior sistema.

Alumno	Grupo al que pertenece	Calificación obtenida en el examen	Media anterior	Variación innovación/ sistema anterior
---------------	-------------------------------	---	-----------------------	---

1	5	10	9	+1
2	1	8	7	+1
3	5	10	9	+1
4	1	8	7	+1
5	2	7.9	4	+3.9
6	5	5.8	7	-1.2
7	3	8.25	8	+0.25
8	5	9.7	9	+0.7
9	2	5.25	6	-0.75
10	X	No hizo el examen	4	0
11	3	4.25	5	-0.75
12	2	5.75	7	-1.25
13	5	7	7	0
14	6	1.6	6	-4.4
15	6	9.25	7	+2.25
16	4	8.3	8	+0.3
17	6	1.25	3	-1.75
18	1	8	7	+1
19	3	9.8	9	+0.8
20	3	10	9	+1
21	2	9.8	8	+1.8
22	4	8.4	5	+3.4
23	1	5.35	8	-2.6
24	4	9.7	8	+1.7
25	3	10	9	+1
26	1	8.6	8	+0.6
27	1	5.75	7	-1.25
28	6	8.65	6	+2.65
29	4	7.6	7	+0.6
30	2	10	9	+1

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Comenzando por el análisis de las notas del examen se extrae que 21 de los 29 alumnos que hicieron el examen obtuvieron una nota igual o superior a su media. De ellos 16 alumnos sacaron más de un punto con respecto a su nota media. De ellos 6 alumnos sacaron entre dos y tres puntos más por encima de su media. Dándose el caso de un alumno (el número 5, miembro del Grupo 2) que tenía de media un 4 y en el examen obtuvo en 8. Mientras que 8 alumnos su nota fue menos de un punto con respecto a su nota media, de los cuales uno de ellos (el número 14, miembro del equipo 6) bajó en cuatro puntos su nota. Con esto, la distribución de los porcentajes de los resultados en comparación con sus notas medias siguiendo el método tradicional y su representación se encuentra en la Figura 1.

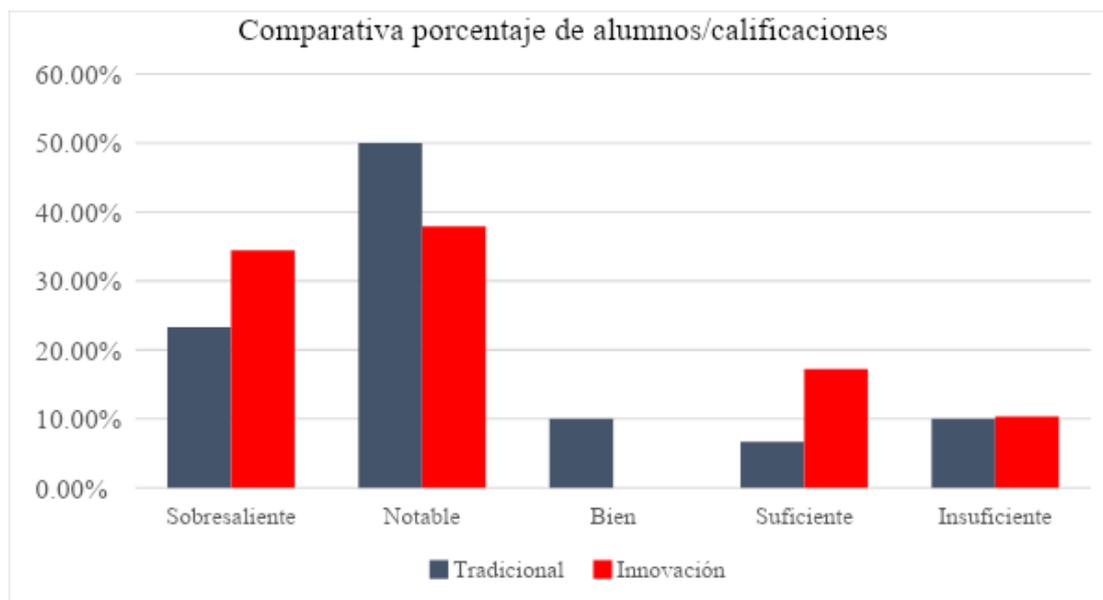


Figura 1. Elaboración propia

Estos datos se pueden complementar con la distribución de los alumnos por grupos en función de las notas obtenidas, cuya representación se encuentra en la Figura 2:

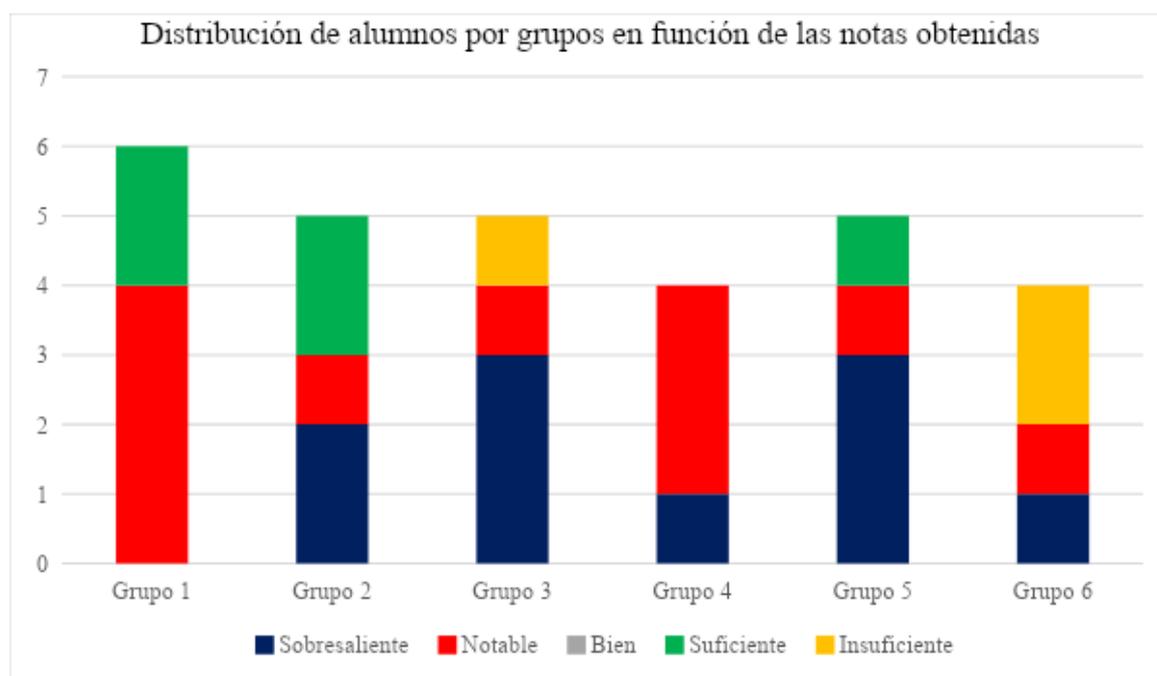


Figura 2. Elaboración propia

Comenzando por el análisis de la primera gráfica (Figura 1), en la columna de la izquierda se puede observar que hay un mayor porcentaje de alumnos que han obtenido un sobresaliente (9 - 10). Esto, combinado con lo que se observa en la Figura 2, nos hace ver que una gran cantidad de alumnos que han obtenido sobresaliente pertenecen a los grupos 3 y 5, los cuales se corresponden, tal y como se pudo observar

en el diario de clase, a los grupos que mejor puntuación tenían en las cuatro variables. En general, los alumnos que han sacado sobresaliente han tenido una mayor implicación en la elaboración del trabajo propuesto.

En el grupo de notables (Figura 1) se observa un menor porcentaje con la innovación debido a que parte de los alumnos que tenían notable con la metodología docente utilizada con anterioridad a la experiencia innovadora, ahora forman parte del grupo de sobresalientes; sin embargo, en este grupo se encuentran la mayoría de los alumnos que no han mejorado en su nota o lo han hecho en más de un punto. Hay que destacar que la mayoría de estos alumnos pertenecen a los grupos 1 y 4 (Figura 2), esta nota estaría acorde con el trabajo que la mayoría de los integrantes del grupo 1 han realizado, sin embargo, cabe mencionar como el grupo 4, cuyos peores datos han sido observados en el diario de clase, han sido capaces de obtener una buena nota, pues las carencias que tenían en sus exámenes eran fruto de la falta de atención en clase, de lo contrario muy probablemente habrían obtenido sobresaliente

En la columna de alumnos con un 6 (Figura 1) no se ha dado ningún el caso.

En la columna de suficientes (Figura 1) se observa que hay más alumnos con la propuesta de innovación que con la metodología tradicional. Como puede observarse en la Figura 2, la mayoría de estos alumnos pertenecen al grupo 1 y 2. Los alumnos que han sacado un suficiente del grupo 1 son aquellos que menos interés estaban mostrando, cuyo trabajo era más deficiente dentro del grupo, y con peor comportamiento en clase. Por otra parte, los alumnos del grupo 2 que han obtenido un suficiente, uno de ellos sí que estaba realizando un buen trabajo, mientras que el otro alumno si se caracterizaba por una dejadez y distracción.

Por último, en la columna de insuficientes (Figura 1) se aprecia cómo se ha mantenido el porcentaje de alumnos, con una mínima diferencia. En este sentido, y a tenor de lo que se puede observar en la Figura 2, destacan los alumnos del grupo 6 que tienen las notas más bajas, por el contrario el otro insuficiente pertenece al grupo 3, aunque no estaba lejos del aprobado. Con respecto a los alumnos del grupo 6, el alumno uno de ellos era quien menos interés mostraba, no realizando la tarea y hablando con los compañeros, en cambio el otro alumno ha sido completamente diferente, destacando por su compromiso con la actividad, su buen hacer, participando en los debates activamente con preguntas fruto de una reflexión profunda.

Los resultados son similares a los obtenidos en experiencias similares a esta. En la realizada por García (2010), en la que los alumnos tienen que resolver un asesinato ocurrido a las puertas de la catedral de Burgos a inicios del sexenio democrático

haciendo uso de fuentes documentales de diversa procedencia, los resultados fueron mayormente positivos, pues la percepción del alumnado con respecto a los conocimientos adquiridos, a través de esta metodología era mayor con la metodología tradicional. De igual modo, la experiencia llevada a cabo por Miguel Revilla (2017), en la que se analizan elementos tan contemporáneos como los debates presidenciales de los Estados Unidos para dar respuesta a problemáticas como la inmigración o el terrorismo, también se concluye la importancia del trabajo como historiador para la comprensión tanto del pasado como del presente.

CONCLUSIONES

En vista de todo lo anterior, la realidad existente en el sistema educativo es la preponderancia de métodos memorísticos frente a los métodos procedimentales (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Molina, Gómez y Ortuño, 2014) y más en el caso de la historia, donde predomina un discurso propio del siglo pasado basado en memorizar fechas y hechos objetivos (López Facal, 2010) muy lejos de las nuevas metodologías de enseñanza de la historia, basadas en fomentar el pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) en donde los alumnos se centran en trabajar en torno a seis conceptos como son: establecer una relevancia histórica, usar fuentes primarias, identificar continuidades y cambios, analizar las causas y las consecuencias de los hechos históricos, tomar perspectivas históricas y comprender la base moral de las interpretaciones históricas. Para que así, de esta forma, como dicen Joaquín Prats y Joan Santacana (2001), el estudio de la historia posibilite un mejor entendimiento de la actualidad, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico en temas tan variados y amplios como pueden ser la política o la sociedad. Al contrario de lo que sucede cuando solo se memorizan hechos que después se olvidarán, porque se aprenden sin ningún tipo de comprensión (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015). Sin embargo, en la actualidad existen numerosas propuestas didácticas que intentan cambiar esta situación, en este trabajo se ha propuesto el uso del aprendizaje basado en problemas, una metodología que consiste en resolver problemas de gran relevancia social aplicando los conocimientos adquiridos, para ello se emplea el método científico, pero aplicado a la historia, así como establece Hernández Cardona (2002).

De esta forma, primero se necesita un problema que cumpla los objetivos propuestos para el curso (Duch et al., 2001) el cual, en este caso, ha sido la noticia sobre si Colón fue un genocida a la que se añade una noticia, aún más reciente, y que aconteció en el momento de preparar la propuesta la cual fue si España debería pedir

perdón por los actos cometidos durante el proceso de conquista. Con estas dos cuestiones se pretenden enseñar los contenidos que aparecen el currículo educativo de Tercer curso de ESO, los cuales se vinculan con los descubrimientos geográficos de Castilla y Portugal, las Monarquías Modernas y los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II.

En nuestro caso, una vez planteado el problema, se formularon las hipótesis sobre los acontecimientos que los alumnos tenían que comprobar, por medio del análisis y la recopilación de información de fuentes primarias y secundarias (Prats y Santacana, 2001), las cuales se prepararon en exclusiva para esta experiencia innovadora, siguiendo los pasos del ABP (Schmidt et al., 2011), y dividiendo el problema principal en problemas más concretos. De forma general, los alumnos tuvieron que trabajar en grupos e individualmente, pues primero debieron buscar información sobre las preguntas planteadas en las guías que se habían preparado previamente, utilizando los materiales que se les proporcionaron, junto con su libro de texto. Una vez recopilada la información y de vuelta a clase, trabajaron en grupos una serie de fuentes vinculadas con el problema inicial, donde aplicaron los conocimientos adquiridos en el trabajo individual, para después compartir los resultados con el resto de compañeros, los cuales habrán trabajado los mismos contenidos a nivel individual, pero distintas fuentes a nivel grupal, así todos los alumnos tuvieron la misma base, al mismo tiempo que pudieron comentar el trabajo y los razonamientos de los otros compañeros en un debate moderado por el docente.

Al finalizar estas actividades, el último paso consistió en que los alumnos comprobaran su hipótesis inicial recopilando toda la información que se había visto durante las sesiones y plasmarla en un trabajo final evaluable (Lyn et al., 2010).

En términos generales, los resultados han sido positivos, ya que se logró alcanzar los objetivos específicos propuestos.

En lo relativo al primer objetivo específico (evaluar la motivación y el interés de los alumnos a la hora de realizar las actividades propuestas), en línea a lo señalado por Nurzaman (2017), se pudo comprobar que el interés de los alumnos por aprender cuando se llevan a cabo este tipo de actividades aumenta mucho más con respecto al interés que normalmente muestran en las clases convencionales, a consecuencia de adquirir un rol activo dentro de su proceso de aprendizaje. Esto se ha visto reflejado en los datos recogidos en el diario de clase, donde gran parte del alumnado mostraba elevado interés por las actividades, motivado también por esa capacidad de aplicar a la práctica los conocimientos que estaban estudiando en la teoría, lo cual resulta

gratificante para el alumno y mejora su perspectiva con respecto a la enseñanza. También se ha visto reflejado en las notas obtenidas en el examen, pues aquellos alumnos con más interés han obtenido unas calificaciones mayores; aunque con algunas excepciones como se han visto en el análisis de los resultados.

El segundo objetivo específico (observar el comportamiento de los alumnos cuando se enfrentan a una metodología distinta), también se ha podido comprobar tanto en con la observación directa como con las calificaciones obtenidas en trabajo y examen. En este caso, ante una metodología novedosa que requiere de su implicación y de su buen hacer, aquellos alumnos cuyos grupos tenían un mejor comportamiento y trabajo se han visto recompensados con notas sobresalientes en sus exámenes, destacando las mismas excepciones que en el caso anterior.

Por último en el caso del tercer objetivo específico (comprobar si ha habido una mejora en los conocimientos adquiridos por el alumnado con esta metodología innovadora), hay que mencionar que no se trataba de una propuesta corta, ni mucho menos, pues hay que reconocer la cantidad de conceptos que eran necesarios para llevarla a la práctica, aun así, los alumnos tanto en sus trabajos grupales como en el examen han mostrado una gran capacidad de síntesis, destacando aquellos alumnos con sobresalientes y notables, porque han sido ellos, los cuales han sabido extraer lo más importante de todo lo estudiado (Pagés y Santisteban, 2010). Por su parte, los alumnos que han sido calificados con suficiente o insuficiente, son aquellos que se encuentran más cómodos con un contenido fijo y estable (Wood, 2004).

Por todo ello, se puede concluir que los conocimientos que han adquirido con esta metodología son más amplios y variados en comparación con los saberes que podrían haber adquirido por medio de la metodología tradicional, puesto que a la hora de estudiar los contenidos ha requerido un gran trabajo de síntesis por parte de los alumnos, de todos los materiales de los que disponían.

Como consecuencia, se puede decir que sí se ha cumplido el objetivo de una mejora de adquisición de conocimientos por medio de esta propuesta, empleando para ello conceptos propios del pensamiento histórico, puesto que algo más de la mitad de la clase (55%) han mejorado en sus notas en más de un punto con respecto a sus medias anteriores, dándose el caso paradigmático de un alumno (el número 5) que llevaba suspenso la asignatura, pero que tras esta experiencia innovadora ha sido capaz de llegar al notable. En contraposición, hay que tener en cuenta que el 45% de la muestra no ha mejorado sustancialmente sus calificaciones anteriores (el 18%, si bien es cierto que en este grupo se incluyen cuatro alumnos que no lo han hecho porque sus medias

ya se encontraban cerca de la calificación máxima) e incluso han descendido en sus calificaciones. En el caso de este último grupo, es importante considerar que se trata de un grupo significativo, pues asciende a algo más de la cuarta parte del alumnado analizado (27 % ha obtenido peores resultados que si hubiera optado por una clase convencional), e incluye el caso de un alumno que llevaba una media de aprobado, pero que con esta innovación no ha obtenido más de una calificación de 2 sobre 10. Sería necesario de un estudio más profundo y con más tiempo para intentar esclarecer los motivos que han llevado a este grupo de alumnos empeoren sus resultados académicos, no obstante, es muy probable que los motivos estén relacionados con la falta de comprensión del procedimiento a seguir, y con la preferencia a estudiar contenidos fijos y claros como los propuestos en la metodología de enseñanza “tradicional” en la que se busca estudiar de forma memorística los contenidos (Molina y Alfaro, 2019).

Cabe mencionar que los datos, aunque positivos, son parciales, pues se requiere de una aplicación más duradera en el tiempo para poder cotejar correctamente todos los datos. Pese a ello, es una buena prueba para comenzar a trabajar. La propuesta tiene un gran potencial y es probable que con un poco más de tiempo de dedicación, los datos y resultados podrían ser mejores.

REFERENCIAS

- Allen, D. E., Donham, R. S., Bernhardt, S. A. (2011). Problem-Based Learning. *Special Issue: Evidence-Based Teaching*, 128, 21 - 29.
- Beltrán, J., Martínez, N. y Souto, X. M. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, 55-71.
- Bergés, L. (1996). El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy. *Revista Aula*, 48, 5-8.
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. *Educación médica*, 12 (1), 11-23.
- Capdevilla, A., Lara, J. M. y Moraga, J. (2016). Percepción del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Eco. Revista digital de Educación y Formación del Profesorado*, 13, 1-53.
- CARM (2015). Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad

- Autónoma de la Región de Murcia. En BORM de 3 de septiembre de 2015.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. Londres, Castell.
- Coll, C., Mauri, T y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 29 - 41.
- Contreras, D. y Vásquez, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 63-72.
- Cristiano de Souza, E. (2017). Películas sobre el nazismo. Aprender problemas históricos desde diversas miradas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (88), 7-12.
- Cuesta, R. (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de Innovación Educativa* (61), 6-8.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 3-12.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- Díaz Bernal, J. G. (2012). Análisis histórico sobre la sociedad de información y conocimiento. *Praxis y Saber*, 3 (5).
- Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA, Stylus.
- Fuentes, C. y Wilson, A. (2014). Más allá del libro de texto: análisis de las representaciones y las ideas sociales del alumnado. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1).
- García, J. (2010). Asesinato en la catedral. Un problema de la historia para trabajar en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (63), 43 - 57.
- Gómez, C., Ortuño J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (1), 5-27.
- Guirao Rubio, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato. *GeoGraphos*, 4 (42), 240-265.
- Hernández Cardona, F. X. (2002) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Graó.
- Latorre, A. (1996). El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Ferloprint.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & asociados*. (14), 9-31.

- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 8-20.
- Martín-Barbero, J. (2001). Transformaciones del saber en la sociedad “del conocimiento” y “del mercado”. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (7), 7-13.
- Miguel, D. (2017). El debate político en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (88), 19-24.
- Molina Puche, S. y Alfaro, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (2), 187-197.
- Molina Puche, S., Gómez, C. y Ortuño, J. (2014). HISTORY EDUCATION UNDER THE NEW EDUCATIONAL REFORM: NEW WINE IN OLD BOTTLES? *International Journal of Historical Learning*, vol. 12 (2), 122-132.
- Monteagudo, J., Molina Puche, S. y Miralles, P. (2015). Concepciones y conocimientos sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 737-761.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-Based Learning. *Theoria*, 13, 145 - 157.
- Morral, A., Bou, T., Cabot, A., Capitán, A. Díaz, J., Fatjó, J., Macaya, L., Montmany, A., Romero, D., (2002). Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista de Fisioterapia*, (1), 26 - 35.
- Nurzaman, (2017). The Use of Problem Based Learning Model to Improve Quality Learning Students Morals. *Journal of Education and Practice*, 8 (9), 234 - 245.
- Oon-Seng Tan (2003). *Problem-Based Learning Inrmvation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore, Cengage Learning.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (64), 8-18.
- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social: un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires, La Crujía.
- Porlán R, y Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla, Editorial Diada.
- Prats, J. y Santacana, J (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (ed.), *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-35). Mérida, Junta de Extremadura.

- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30 (1), 86-112.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I. y Yew, E. HJ. (2011). The process of Problem-Based Learning: What works and why. *Medical Education*, 45, 792-806.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson College Indigenous.
- Selwyn, N. (2004). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol, Futurelab.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically and how do you teach it? *Social Education*, 68 (3), 230 - 233.
- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *BMJ*, 326, (7384), 328-330.
- Wood, D. F. (2004). Problem-based learning. *Acta Biochimica Polonica*, 51, (2), 21 - 26.

Anexo I. Guía para el contenido sobre los Reyes Católicos

Información general:

- ¿Quién fue Isabel? ¿Era la legítima heredera? ¿Por qué? ¿Qué ocurrió? ¿Quién fue Fernando? ¿Cómo fue la boda? (20 líneas)
- ¿Hubo alguna diferencia con los reinados anteriores? ¿Por qué se habla de monarquía autoritaria? ¿Qué características tiene? (20 líneas)
- ¿Se permitió la convivencia de otras religiones? ¿Qué pasó con los judíos? ¿Y con los musulmanes? ¿Por qué? (20 líneas)
- Además de la expansión hacia América, ¿hubo otras conquistas/expansiones por parte de los Reyes Católicos? ¿Hacia dónde? ¿Por qué? ¿Qué finalidad tenían? (20 líneas)
- Elaborad un eje cronológico con los principales hitos de su reinado.
- Fuentes consultadas

Opcional:

- Como bien sabéis, uno de los motivos que impulsa el viaje de Cristóbal Colón hacia el oeste, es para encontrar un camino alternativo hacia Oriente (**Ruta de la Seda**), pues la ruta tradicional se encontraba en manos de los turcos desde la **Caída de Constantinopla** en 1453. Sería interesante investigar un poco más acerca de la Ruta de la Seda, como por ejemplo ¿qué productos se comerciaban? ¿Cuál era su recorrido? Pero aún sería más interesante ver si existe alguna

noticia actual sobre la Ruta de la Seda, ver qué dice esa noticia y si la Ruta de la Seda sigue existiendo en la actualidad.

Recomendaciones:

- **NO VALE COPIAR Y PEGAR**, es necesario leer y resumir lo más importante con la finalidad de dar respuesta a las preguntas planteadas.
- Nuestra recomendación es que leáis toda la información que encontréis y que adjuntamos sobre cada una de la preguntas planteadas, para después hacer un buen resumen con vuestras palabras.
- Este apartado se corresponde con las páginas 276, 277, 278, 279 de vuestro libro, de las cuales podéis usar para sacar información o tener una guía de lo que debéis de buscar, pero la información que se presenta no es suficiente para completar las preguntas.
- Adjuntamos también unos apuntes propios para que os sirvan de guía, los cuales podéis usar sin problema.
- Cuando terminéis nos lo podéis mandar para que lo revisemos y os digamos si es correcto o si tenéis que cambiar algo.
- También podéis buscar información en la biblioteca o si disponéis de algún atlas o enciclopedia en vuestra casa. El uso de este tipo de material se valorará muy positivamente, pero repetimos que no es necesario, es una recomendación que será recompensada.
- Las líneas por cada uno de los apartados son orientativas, son el mínimo que hay que hacer.
- El trabajo se hace en grupos y **solo** me lo enviará una persona del grupo.
- Se debe poner el **nombre** y los apellidos de los **integrantes**.
- A continuación adjuntamos una serie recursos donde encontraréis más información para responder a las preguntas.
- Recordad que podéis preguntar lo que queráis.

Bibliografía básica:

- Vuestro libro de texto.
- Los apuntes que os facilito.

Bibliografía recomendada:

- https://www.biografiasyvidas.com/biografia/i/isabel_i_catolica.htm Sobre la vida de Isabel.
- http://www.cervantesvirtual.com/portales/isabel_i_la_catolica/epoca_biografia/ La historia de los Reyes Católicos centrándose en el papel de Isabel y Fernando.
- https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/fernando_ii.htm Sobre la vida de Fernando
- <http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/monarquia/fernando.shtml> Un resumen sobre los principales acontecimientos de la vida de Fernando.
- <https://www.artehistoria.com/es/personaje/reyes-catolicos-isabel-y-fernando> Sobre los Reyes Católicos
- <https://www.artehistoria.com/es/contexto/la-reina-y-el-rey> Sobre el conflicto sucesorio
- <http://pedrogonzalezbarba.blogspot.com/2012/09/la-expulsion-de-los-judios-de-espana.html> Sobre la expulsión de los judíos y los motivos.
- <http://www.historiasiglo20.org/HE/5.htm> Sobre todas las cuestiones acerca de los Reyes Católicos y que las se verán más adelante.

- http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/moderna/emoderno_00.html Otro enlace para responder a todas las cuestiones de los Reyes Católicos
- <https://www.profesorfrancisco.es/2018/01/espana-durante-la-edad-moderna.html> Para responder también a todas las cuestiones y otras que se verán próximamente.
- http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=7465&voz_id_origen=13412 Sobre la expulsión de los judíos

Formato del trabajo:

Letra Times New Roman; tamaño 12; Interlineado: 1.5