

Innovación docente

# La sociedad del Antiguo Régimen a través del análisis de redes. Una propuesta pedagógica para Educación Secundaria

Ancien Régime Society through Social Network Analysis. A Pedagogical Proposal for Secondary Education

Miguel José López-Guadalupe Pallarés<sup>1</sup>  0000-0003-0916-1970

<sup>1</sup>Profesor sustituto interino en la Universidad de Almería. España

## Correspondencia

Miguel José López-Guadalupe Pallarés · mlp120@ual.es

## Fechas:

Recibido: 26/08/2024

Aceptado: 16/09/2024

Publicado: 30/09/2024

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

Proyecto TaslatioCast, Ayuda PID2022-136241NB-C22 financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

## RESUMEN

Se propone una situación de aprendizaje de dos sesiones para la materia de Geografía e Historia (2º ESO) sobre el poder en las sociedades del Antiguo Régimen a través del análisis de redes, aplicando el aprendizaje basado en conceptos al pasado histórico. Primeramente, el alumnado partirá de situaciones cotidianas para construir su propio concepto de capital (social, económico, cultural...). En un segundo momento, se aplicará este conocimiento a un puzzle en el que el alumnado tendrá que resolver un desafío de un rey apoyándose en un personaje ficticio. Este ejercicio servirá para pensar históricamente y potenciar la empatía. El objetivo final es estimular la capacidad del alumnado para cuestionar y matizar los paradigmas sobre las sociedades premodernas a los cuales está habitualmente expuesto, basados en categorías sociales rígidas y estáticas, como la clase, el estamento, la religión o el oficio. En la segunda sesión el estudiantado elaborará un ensayo sobre cómo puede alguien convertirse en rey, basándose en un extracto de *El príncipe* de Maquiavelo.

**Palabras clave:** Pensamiento histórico; Aprendizaje basado en concejos; Análisis de redes sociales; Capital social; Educación Secundaria; Antiguo Régimen.

## ABSTRACT

A two-session learning situation is proposed for Geography and History subject (2° ESO) about power in Ancien Régime societies through the Social Network Analysis, applying the Concept-based Learning to the historical past. Firstly, students will use everyday situations as a starting point to construct their own concept of capital (social, economic, cultural etc.). In a second stage, this knowledge will be applied to a puzzle in which students will have to solve a king's challenge using a fictitious character. This exercise will serve to think historically and enhance empathy. The final objective is to stimulate students' ability to question and qualify the paradigms about pre-modern societies to which they are usually exposed, based on rigid and static social categories, such as class, status, religion or profession. In the second session, students will produce an essay on how someone can become a king, based on an extract from Machiavelli's *The Prince*.

**Keywords:** Historical Thinking; Concept-based Learning; Social Network Analysis; Social Capital; Secondary Education; Ancien Régime.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

López-Guadalupe Pallarés, M.J. (2024). La sociedad del Antiguo Régimen a través del análisis de redes. Una propuesta pedagógica para Educación Secundaria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 149–160. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31468>

## Introducción

La didáctica de la Historia ha experimentado un poderoso avance en las últimas décadas gracias a la renovación teórica que ha supuesto el pensamiento histórico, el cual viene a superar la simple memorización de hechos del pasado (Lévesque, 2005). Así, la Educación histórica no es cualquier aproximación a las sociedades pretéritas, sino un aprendizaje de los rudimentos de la investigación histórica; la concepción de la Historia como método y como ciencia del pasado (Peck & Seixas, 2008; Barca, 2021; Miralles & Gómez, 2021). En coherencia con el pensamiento y la conciencia históricos, se deben proporcionar herramientas al alumnado para analizar el pasado y relacionarlo con los problemas actuales (Pagés & Santisteban, 2008). Un planteamiento que se ha ido extendiendo a diversos países (Rodríguez Medina *et al.*, 2020).

Como primer desafío cognitivo, el pensamiento histórico invita al estudiantado a superar el mero uso del sentido común o de la lógica, porque las reglas de su propio contexto no tienen por qué ser extensibles a sociedades anteriores (Wineburg, 2001; Carretero & Lee, 2014; Ibagón, 2021). La alfabetización histórica implica una reorientación cognitiva que, una vez interiorizada, permite ser capaz de imaginar situaciones más allá del contexto actual, definir conceptos abstractos y llevarlos a su evolución cronológica, formular preguntas que den lugar a hipótesis sobre causas y consecuencias de un fenómeno, identificar evidencias para confirmarlas o descartarlas, comprender las cualidades del tiempo histórico (relatividad, multiplicidad, irreversibilidad e indisolubilidad con respecto al espacio) y, finalmente, percibir y explicar cambios y continuidades (Pagés & Santisteban, 2008; Lee, 2016; Carretero & Lee, 2014; Ibagón, 2021).

Dado que la importancia histórica no es aséptica, la práctica de este método pasa por cuestionar los convencionalismos que han llevado a considerar qué hechos del pasado son relevantes (Seixas, 1997; Lévesque, 2005). Conocer cómo se construyen las narrativas sobre el pasado permitirá evitar las manipulaciones ideológicas (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011 y 2014; Miralles & Gómez, 2021), así como reevaluar la significancia histórica, teniendo en cuenta el impacto del evento sobre quienes lo vivieron, la gravedad de sus efectos, el número de personas afectadas y su capacidad para ilustrar los procesos de cambio histórico (Phillips, 2002).

Las estrategias didácticas en Historia se deben adecuar al hecho de que el alumnado adolescente está empezando a desarrollar el pensamiento formal o hipotético-deductivo, el cual permite generar abstracciones y razonar de manera crítica más allá de las experiencias vividas (Piaget, 1981; Piaget & Inhelder, 2023). Las habilidades de pensamiento histórico, como parte de un currículo basado en competencias y no tanto en contenidos, requieren de una amplia gama de formatos de evaluación y de resolución de problemas

en el aula (Miralles & Gómez Carrasco, 2021). En el ámbito de las Ciencias Sociales, algunos estudios de caso demuestran que el profesorado más joven está avanzando en la introducción de los conceptos sociales en sus programaciones, a pesar de que las limitaciones impuestas por el contexto de la acción pedagógica y el dominio personal sobre la materia sigan otorgando todavía un mayor protagonismo a los hechos y los datos frente a los conceptos (Castañeda-Meneses, 2019). En España, como en otros países (Rodríguez Melo, 2021), este enfoque se está tratando de implementar desde la propia normativa (LOMLOE; RD217/2022 de 29 de marzo); un proyecto que tiene todavía deficiencias, lastrado, entre otras cosas, por la escasa transposición de la investigación histórica a la Educación Secundaria (Gómez Carrasco, 2014; Gómez Carrasco & García González, 2017).

En ese sentido, aunque los estudios sociales han abrazado el análisis de redes con buenos resultados para el Antiguo Régimen (Testa, 2015; Martín Romera, 2019; Conesa Soriano, 2020; López-Guadalupe Pallarés, 2023), las aulas no están siendo porosas a estos planteamientos. Así, el objetivo de este trabajo es situar el concepto histórico de capital social en el centro de una Situación de Aprendizaje sobre las sociedades medievales y, con algunas adaptaciones, modernas.

Con buen criterio, se suele insistir en la jerarquización social basada en estamentos, haciendo uso del ideograma de la pirámide para representar las desigualdades económicas y jurídicas. Así se aprecia en varios libros de texto (Cortés & Fernández-Mayorales, 2016; Granda & Núñez, 2016). Si bien, el estudiantado no tiene la oportunidad de conocer la verdadera urdimbre social, de forma que, más allá de las relaciones feudo-vasalláticas, no hay una reflexión sobre las interdependencias que sostienen la vida de los individuos, las familias y los grupos. Es más, el estatismo de los planteamientos provoca efectos adversos para el aprendizaje. Por un lado, la aparente inmutabilidad de la sociedad europea durante los siglos VIII al XVIII oculta al menos tres cambios estructurales: renacimiento urbano y ennoblecimiento de la caballería villana (ss. XI-XII), crisis de renta feudal y revoluciones campesinas (ss. XIV-XV), y burocratización de los Estados y auge de la nobleza de toga (ss. XVII-XVIII). Por otro, la escasa atención a la movilidad social, las estrategias de ascenso y las trayectorias personales dificultan el ejercicio de la empatía histórica, puesto que las vidas medievales y modernas resultan anodinas, repetitivas, intercambiables y predecibles a ojos del alumnado de Secundaria<sup>1</sup>.

Un enfoque interpretativo más dinámico permite observar los roles y las posibilidades de cada individuo según el contexto, y obliga al alumnado a calibrar la intersección de diferentes ejes de dominación para hablar de distintas formas de poder. Se reflexiona sobre el capital económico (fuentes, nivel y base de la riqueza), cultural (clase y nivel de conocimiento), simbólico

<sup>1</sup> En los libros de texto antes referidos, por ejemplo, hay un mayor interés por las categorías estáticas y estructurales que por las trayectorias vitales.

(valor atribuido a un individuo y su comportamiento) y social (red de apoyo de un individuo). El objetivo final es estimular la capacidad del alumnado para cuestionar y matizar los paradigmas tradicionales sobre las sociedades premodernas, basados en categorías sociales rígidas y estáticas, como la clase, el estamento, la religión o el oficio. En este sentido, la conformación de grupos sociales no solo tiene que ver con los atributos compartidos entre individuos (título de nobleza, confesión religiosa...), sino también con las relaciones personales, las formas de sociabilidad, la parentela, el clientelismo, la amistad y las alianzas (Trevisi, 2008). Su conocimiento permite apreciar de mejor manera la situación, más privilegiada o marginada, de un individuo en el presente y en el pasado, así como sus oportunidades y limitaciones.

Este planteamiento concibe la sociedad como la articulación de una red de individuos y grupos que atribuye roles y funciones distintos a cada uno. Las interconexiones e interdependencias reflejan relaciones de poder, privilegiando quienes concentran las relaciones, ya que estas les permiten dominar los flujos de intercambio de información, bienes, favores, influencias y afectos. Algo que aporta nuevas claves interpretativas sobre las sociedades premodernas, articuladas mediante elementos grupales y clientelares (Martín Romero, 2010 y 2019). Por último, las redes sociales también son importantes por su propia estructura relacional, constituyendo una forma social relevante que define el contexto en el cual se desenvuelve cada actor, de forma que las estructuras sociales favorecen unos determinados comportamientos individuales y brindan determinadas oportunidades a cada agente (Tindall & Wellman, 2001). Trasladado a las sociedades premodernas, permite entender mejor cómo triunfa el vasallaje, el servicio al rey o el clientelismo en torno a un jefe local.

## **Metodología y propuesta didáctica**

Articulada en dos sesiones de 55 minutos, la propuesta didáctica incluye, como primera toma de contacto con el tema, el planteamiento de problemáticas cotidianas, desde las que construir sus propias ideas sobre el poder personal. La cuestión de partida (¿quién es la persona más poderosa de la clase? ¿es la más rica, la más popular, la más fuerte, la más guapa o la más lista?) dará lugar a un debate sobre las distintas formas de capital (económico, social, cultural, etc.). Este enfoque aprovecha las interacciones sociales, el diálogo y el establecimiento de percepciones colectivas como base del aprendizaje (Vygotsky, 1978 y 2010; Carrera Moreira & Mazzarella, 2001).

En este primer punto se trabajará sobre el contexto inmediato, para después trasladar el debate al pasado. Así, el motor de indagación histórica (resolver, analizar, explicar, etc.) es la curiosidad por un tema de interés actual (Rodríguez Melo, 2021). Se pondrán en común sus ideas previas, muchas veces estereotipadas (Gómez Carrasco & García González, 2017 y 2019), sobre las cuales se discutirá para mejorarlas mediante tareas de andamiaje del cono-

cimiento, contando siempre con la guía y la retroalimentación de la persona docente (Wood, Bruner & Ross, 1976; Donovan & Bransford, 2005; Barca, 2021). Todo ello bajo el marco de la teoría constructivista, según la cual las metodologías activas permiten a cada discente construir aprendizaje significativo. A pesar de las críticas parciales que ha recibido la teoría de David Paul Ausubel (López de Aguilera & Soler-Gallart, 2021), este planteamiento tiene ventajas frente a la simple memorización, puesto que ancla el conocimiento del pasado sobre ideas previas y preocupaciones cotidianas que favorecen la predisposición del alumnado a aprender (Eleizalde *et al.*, 2010; Moreira, 2020).

En la segunda parte de la primera sesión, se trasladará el debate al pasado, proponiendo un rompecabezas en equipo (3-4 estudiantes) titulado “El rey en apuros” y ambientado en un reino cristiano medieval, poniendo en práctica técnicas de aprendizaje basado en problemas y ficción histórica. El esquema se puede adaptar perfectamente a la época moderna. Cada grupo deberá afrontar uno de los cuatro desafíos planteados al monarca, los cuales solo pueden ser resueltos contando con el apoyo de uno de los ocho personajes facilitados.

El alumnado, llamado a elaborar hipótesis justificadas, optará por un individuo que considere idóneo. El hecho de que este no pertenezca necesariamente a la élite social, económica y/o cultural permite sugerir que el poder o el capital no se puede reducir a una pirámide social, sino que es poliédrico, irregular y depende de las necesidades del contexto y las oportunidades que ofrece. Según las circunstancias, elementos como la autoridad moral, el conocimiento del medio físico, las amistades con los poderosos o la liquidez monetaria no solo otorgan protagonismo a personajes insospechados, sino que estos pueden plantear sus demandas al rey y obtener un rédito (mercedes). Algo que podría derivar en movilidad social (ennoblecimiento, enriquecimiento, etc.), transmitiendo una idea más dinámica del modelo estamental.

**Tabla 1.** Ficha resumen del rompecabezas “El rey en apuros”

PROBLEMAS	
Desafío	Pregunta
La infanta ha sido raptada y está presa en un Estado musulmán fronterizo	¿A quién podría acudir el rey para recuperar a su hija? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?
Ha estallado una revuelta en una ciudad a raíz del incremento de precios de la comida	¿A quién podría acudir el rey para resolver la situación? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?
Una alianza de nobles quiere destronar al monarca	¿A quién podría acudir el rey para sortear esta amenaza? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?
Un criado del monarca de un reino vecino ha robado la corona real, se esconde en un bosque cerca de la frontera	¿A quién podría acudir el rey para recuperar la corona? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?

**FICHAS DE PERSONAJE**

<b>Identificación</b>	<b>Descripción</b>
Universitario	Plebeyo, moderadamente rico, alfabetizado, intelectual, latino-parlante, urbanita y especialista en Derecho
Predicador	Bajo clero regular, moderadamente pobre, alfabetizado y persuasivo
Contrabandista	Musulmán, moderadamente rico, arabo-parlante, conocedor de la frontera y respetado por las autoridades de Al-Ándalus
Prestamista	Judía, viuda, rica, con contactos comerciales y diplomáticos en el extranjero, hebreo-parlante y urbanita
Criada de palacio	Plebeya, moderadamente pobre, conocedora de los secretos de la corte y en contacto con criados de otros príncipes
Pastor	Plebeyo, moderadamente pobre, del contexto rural de frontera, analfabeto, en contacto con otros pastores y conocedor del terreno
Caballero	Baja nobleza, moderadamente rico, urbanita, militar y líder de una ciudad de frontera
Artista	Plebeya, trabaja en la corte, enviada a Al-Ándalus para formarse, arabo-parlante y respetada por las autoridades musulmanas

El alumnado aprenderá que el valor del capital no es absoluto sino relativo; el capital económico puede residir en la sericultura en el siglo X y en el petróleo en el siglo XX. Además, la existencia de varias respuestas posibles permite profundizar en la complejidad del pasado y huir de teleologismos y determinismos históricos. La actividad invita a ejercitar la empatía histórica, poniéndose en el lugar de personas de la época, entendiendo su contexto, considerando sus acciones posibles, así como las motivaciones para llevarlas a cabo. El trabajo con distintos agentes históricos favorece la comprensión de varios puntos de vista, intereses, identidades, creencias y valores, explorando así formas de vida que van más allá de su experiencia personal (Lee, 1978; Ashby & Lee, 1987; Carretero & Lee, 2014; Barca, 2021). Los ejercicios de empatía y los métodos basados en problemas contribuyen a desarrollar habilidades cognitivas complejas relacionadas con el pensamiento histórico (Miralles & Gómez Carrasco, 2021). En síntesis, la forma de alcanzar un conocimiento profundo, abstracto y conceptual del pasado (relaciones de poder en la Edad Media) se alcanza partiendo de elementos más anecdóticos, tangibles y personales, como pueden ser los desafíos de los personajes antedichos (Carretero & Lee, 2014).

**Tabla 2.** Ficha resumen de la SA “¿Cómo era el poder en la Edad Media cristiana?”

<b>SA: ¿Cómo era el poder en la Edad Media cristiana?<sup>2</sup></b>		
Descripción y finalidad	Desarrollo de la sociedad medieval cristiana a partir del modelo de la pirámide estamental, para plantear tres actividades enlazadas entre sí que exploran, desde los intereses del presente, el hecho de que la sociedad se articula mediante redes personales, en las cuales existen varias formas de poder (económico, cultural, social, simbólico, etc.) que dependen del contexto concreto y que dinamizan las sociedades, también la estamental. El objetivo final es comprender el poder en la Edad Media cristiana a través de la empatía y el pensamiento histórico.	
Saberes básicos B. Sociedades y territorios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia.</li> <li>- Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico.</li> <li>- Complejidad social y nacimiento de la autoridad. Desigualdad social y disputa por el poder desde la Prehistoria y la Antigüedad hasta la Edad Moderna. Formación de oligarquías, la imagen del poder y la evolución de la aristocracia.</li> <li>- Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros.</li> <li>- La organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo antiguo, medieval y moderno. Evolución de la teoría del poder.</li> </ul>	
<b>Competencias específicas (B) y criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación<sup>3</sup></b>	<b>Competencias clave</b>
1.2 Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.	OD DC	CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1.
2.3 Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales, a través de intervenciones orales, textos escritos y otros productos, mostrando planteamientos originales y propuestas creativas.	OD DC TI	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3
3.1 Adquirir y construir conocimiento relevante del mundo actual y de la historia, a través de procesos inductivos, de la investigación y del trabajo por proyectos, retos o problemas, mediante la elaboración de productos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados.	OD DC TI	STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1
5.1 Identificar, interpretar y analizar los mecanismos que han regulado la convivencia y la vida en común a lo largo de la historia, desde el origen de la sociedad a las distintas civilizaciones que se han ido sucediendo, señalando los principales modelos de organización social, política, económica y religiosa que se han gestado.	OD TI	CCL5, CC1, CC2, CCEC1
6.2 Reconocer las desigualdades sociales existentes en épocas pasadas y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos grupos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados.	OD TI	CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1
<b>Actividades por sesiones</b>		
Sesión 1	<p>A1: discusión sobre qué es el poder en un contexto cotidiano (clase), metodología dialógica, aprendizaje social, 10 min</p> <p>A2: ejercicio de ficción histórica basado en resolución de problemas y la empatía histórica sobre el poder en la sociedad medieval, trabajo en grupo (30 min) y puesta oral en común (15 min), teoría constructivista</p>	

2 Situación de aprendizaje con arreglo al Decreto 82/2022, de 12 de julio, de Castilla-La Mancha. Se puede adaptar a otros marcos normativos.

3 OD (Observación directa), DC (Desarrollo del cuaderno) y TI (Trabajo de investigación).

---

**Actividades por sesiones**

---

Sesión 2	A3: reflexión sobre el capital social de un rey medieval mediante el comentario escrito e individual de fuente histórica adaptada y vinculada al temario anterior profundizando en la estrategia de andamiaje, 40 min A4: conclusión guiada por la persona docente, 15 min
----------	---

---

**Recursos**

---

- Pirámide social (Cortés & Fernández-Mayorales, 2016).
  - Imagen sobre el poder en *Juego de tronos* (<https://www.pinterest.es/pin/62628251046139520/>).
  - Texto sobre el acceso al trono (Maquiavelo, 2003).
- 

**Bibliografía y webgrafía**

---

- Cortés, C. y Fernández-Mayorales, J. (2016). *Geografía e Historia*. 2 ESO. *Historia medieval*. SM.  
Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Longseller.
- 

El trabajo realizado hasta aquí revela las limitaciones de cualquier poder, incluso el del monarca. Por eso se propondrá, en la segunda sesión, la lectura de un extracto de *El príncipe* de Nicolás Maquiavelo, el cual, utilizando el ejemplo de Hierón de Siracusa, incide en la necesidad de rodearse de aliados fieles y poderosos (capital social y militar) para acceder al trono y afianzarse en él. Cada estudiante tendrá que responder brevemente y por escrito a la siguiente pregunta: ¿cómo puede alguien convertirse en rey en la Edad Media? De esta manera, el trabajo previo y el texto funcionarán como un contenido inacabado, sobre el cual el estudiantado tendrá que construir su propio conocimiento (Bruner, 1980; Eleizalde *et al.*, 2010), aplicando los fundamentos del método histórico al concepto de poder en las sociedades premodernas. El uso de fuentes en el aprendizaje permite el contacto directo con los vestigios del pasado y conecta con la forma de investigar profesionalmente, siempre y cuando se den unos requisitos: la adecuación y pertinencia de la fuente y la superación de la mera descripción del contenido para avanzar en el análisis crítico de la fuente y su relación con otros puntos de vista (Montanares & Llancavil, 2016; Ibagón, 2021).

## Conclusiones

A falta de una futura implementación de la propuesta y el posterior análisis de los resultados pedagógicos obtenidos, esta Situación de Aprendizaje tiene como horizonte el objetivo principal de la didáctica de la Historia, es decir, desarrollar el pensamiento y el conocimiento históricos, logrando que cada estudiante pueda pensar de una manera distinta a como lo ha hecho generalmente.

Más concretamente, se trata de aprovechar la utilidad docente del concepto de capital social para cuestionar las ideas previas sobre las sociedades del pasado, considerando la existencia de sistemas de encuadramiento que iban más allá de las diferencias jurídicas y económicas de los estamentos (Martín Romera, 2010). Además, se pueden observar dinámicas “interclasis-tas”, como el clientelismo. Las facciones, habituales en las ciudades de la

época, eran heterogéneas y demostraron una gran capacidad para distribuir el poder en todo el conjunto social, a través de relaciones de dependencia entre individuos de diferentes estratos, profesiones y origen (Martín Romera, 2010), que se combinaban, a su vez, con vínculos horizontales. Finalmente, la pertenencia a una red en sociedades premodernas significaba el acceso al poder (Solórzano Telechea & Haemers, 2014).

Para llevar esta renovación teórica al aula de Secundaria, se han diseñado ejercicios adaptados, basados en metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, metodología dialógica, investigación con fuentes primarias adaptadas, etc.) que conectan con las teorías pedagógicas más sólidas. Con este planteamiento se puede aprovechar el potencial que tiene la historia social para establecer vínculos entre el pasado y el presente (Gómez Carrasco & Miralles, 2013).

## Referencias

- Ashby R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En *The history curriculum for teachers* (pp. 62- 88). Falmer Press.
- Barca, I. (2021). El enfoque de la educación histórica: líneas y (re) interpretaciones. En *Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 43-81). Universidad del Valle y Universidad Icesi.
- Bruner, J. S. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río Editor.
- Carrera Moreira, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky, enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carretero, M. & Lee, P. (2014). Learning Historical Concepts. En *The Cambridge Handbooks of the Learning Sciences* (pp. 587-604). Cambridge University Press.
- Castañeda-Meseses, M. (2019). Del conocimiento histórico al conocimiento escolar. Planificación docente para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, 18, 289-313.
- Conesa Soriano, J. (2020). *Entre l'Église et la ville: Pouvoirs et réseaux des chanoines de Barcelone (1472-1516)*. Casa de Velázquez.
- Cortés, C. & Fernández-Mayorales, J. (2016). *Geografía e Historia. 2 ESO. Historia medieval*. SM.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.) (2005). *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. The National Academies Press.
- Eleizalde, M. et al. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de investigación*, 34(71), 271-290.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1).
- Gómez Carrasco, C. J., & García González, F. (2017). La difícil transposición didáctica. Un estudio comparativo de la construcción de estereotipos sociales desde la historiografía al aula (España-Francia). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 337-367.
- Gómez Carrasco, C. J., & García González, F. (2019). Representaciones sociales y la construcción de discursos estereotipados en la enseñanza de la Historia. Un análisis a partir del campesinado (ss. XVI-XVIII). *Historia y comunicación social*, 24(1), 127-145.
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-16.

- Lee, P. (1978). Explanation and understanding in history. En *History teaching and historical understanding* (pp. 72-93). Heinemann.
- Lee, P., (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Granda Gallego, C. & Núñez Heras, R. (2016). *Geografía e Historia. 2 ESO, vol. 2, Historia*. Edelvives.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, 39(2).
- López de Aguilera, Garazi & Soler Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19.
- López-Guadalupe Pallarés, M. J. (2023). *Redes y estrategias de ascenso en la Monarquía Hispánica. La familia Malvezzi y el Colegio de España en Bolonia (siglos XV-XVI)*. Dykinson.
- Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Longseller.
- Martín Romera, M. Á. (2010). Nuevas perspectivas para el estudio de las sociedades medievales: el Análisis de Redes Sociales. *Studia Historica. Historia Medieval*, 28, 217-239.
- Martín Romera, M. Á. (2019). *Redes de poder. Las relaciones sociales de la oligarquía de Valladolid a finales de la Edad Media*. CSIC.
- Montanares, E. & Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Revista Magis*, 8(17), 85-98.
- Moreira, Marco Antonio (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*, 14, 22-30.
- Pagés, J & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 92-127). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 1015-1038.
- Phillips, R. (2002). Historical Significance - the Forgotten 'Key Element'? *Teaching History*, 106, 14-19.
- Piaget, J. (1981). *Infancia y aprendizaje*. Pablo del Río Editor.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2023). *La psicología del niño*. Morata.
- Rodríguez Medina, J., et al. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de educación*, 389, 211-242.
- Rodríguez Melo, N. (2021). Conciencia histórica: Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. En *Educación histórica para el siglo XXI: Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 215-248). Universidad Icesi.
- Seixas, P. 1997. Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Solórzano Telechea, J. Á. & Haemers, J. (2014). Los grupos populares en las ciudades de la Europa medieval: reflexiones en torno a un concepto de historia social. En *Los grupos populares en la ciudad medieval europea* (pp. 17-52). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Testa, S. (2015). *Italian academies and their networks, 1525-1700: from local to global*. Palgrave Macmillan.
- Tindall, D. B. & Wellman, B. (2001). Canada as Social Structure: Social Network Analysis and Canadian Sociology. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 26(3), 265-308.
- Trevisi, G. (2008). Perfil teórico delle reti sociali. In *Distribuzione del carico di cura: un metodo per il lavoro sociale*. Liguori.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós ibérica.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. En *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (pp. 3-27). Temple University Press.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.