



# La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco  
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez  
(Coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha



**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA  
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS  
Y REPRESENTACIONES**



LA HISTORIA MODERNA EN  
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.  
CONTENIDOS, MÉTODOS  
Y REPRESENTACIONES

**Francisco García González**

**Cosme J. Gómez Carrasco**

**Ramón Cózar Gutiérrez**

**Pedro Martínez Gómez**

(coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores  
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00)

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i> .....	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica .....	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria .....	49
<i>Gemma Muñoz García, M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE) .....	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación . . . . .	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces . . . . .	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula” . . . . .	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria . . . . .	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato . . . . .	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino . . . . .	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
<b>2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad . . . . .	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria . . . . .	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada . . . . .	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna. . . . .	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna . . . . .	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna. . . . .	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018 . . . . .	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna. . . . .	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos . . . . .	289
<i>M<sup>a</sup> Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías. . . . .	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado . . . . .	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.<sup>a</sup> Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.<sup>a</sup> Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América . . . . .	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656) . . . . .	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna . . . . .	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's . . . . .	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje. . . . .	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica . . . . .	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México . . . . .	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna. . . . .	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato) . . . . .	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. . . . .	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica. . . . .	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla . . . . .	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico. . . . .	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica . . . . .	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna. . . . .	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar. . . . .	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca . . . . .	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP . . . . .	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual. . . . .	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna. . . . .	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640) . . . . .	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria . . . . .	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen . . . . .	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna. . . . .	603
<i>Gemma M<sup>a</sup> Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria . . . . .	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna. . . . .	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra . . . . .	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna . . . . .	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América” . . . . .	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i> . . . . .	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula . . . . .	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto . . . . .	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i> . . . . .	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna. . . . .	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica . . . . .	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica . . . . .	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria . . . . .	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento . . . . .	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC . . . . .	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen . . . . .	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual . . . . .	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	



# LA GUERRA DE SECESIÓN ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. CONTENIDOS, MATERIALES DIDÁCTICOS Y PROPUESTA METODOLÓGICA

VÍCTOR ALBERTO GARCÍA HERAS\*

(Universidad de Castilla-La Mancha)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.64](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.64)

## INTRODUCCIÓN

El análisis de los contenidos y de los distintos materiales didácticos que los desarrollan nos permitirá conocer el enfoque y el tratamiento que se hace de la contienda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos y proponer una experiencia didáctica dinámica y participativa para el alumnado a través de la utilización como recurso didáctico de la recreación histórica, aprovechando el hilo conductor de la batalla que tuvo lugar en la ciudad albaceteña de Almansa 1707.

La participación en una experiencia en vivo de la recreación de una batalla y de la vida cotidiana en un campamento militar del siglo XVIII (utensilios, herramientas, vestimenta, etc.) permitirá a nuestros alumnos acercarse de una manera práctica a dos temas tan complejos como la sociedad y la guerra en el Antiguo Régimen.

## CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA GUERRA DE SUCESIÓN EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

La Guerra de Sucesión se integra en el currículum de Bachillerato del Ministerio de Educación por medio de los estándares de aprendizaje 1.1 y 1.3 y relacionada con el 1.2 y 1.4 recogidos en el bloque 4 de contenidos relativos Historia

---

\* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Familias, trayectorias y desigualdades sociales en la España centro-meridional 1700–1930», referencia HAR2017-84226-C6-2-P, del que es Investigador Principal Francisco García González y ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Gobierno de España.

de España de 2º de bachillerato del decreto 1105/2014, mientras que en la ESO no aparecen ningún contenido, criterio de evaluación o estándar de aprendizaje específico sobre un periodo tan trascendente de la Historia de España y de Europa, pudiendo relacionarse con los contenidos del bloque 1 de 4º de ESO que reza “El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España” (Decreto, 1105/2014). Esto es algo que puede resultar sorprendente al comparar el nivel de concreción curricular de otros fenómenos históricos semejantes, pero con menos implicaciones directas en el presente del alumnado, como la Guerra de los Treinta años en 3º de ESO, frente al escaso peso u omisión de los contenidos referentes a la guerra de Sucesión en el decreto ministerial. Pese a ello, los currículos autonómicos y los materiales didácticos incluyen, en mayor o menor grado, de forma más concreta contenidos relacionados directamente con la Guerra de Sucesión. En este sentido, el decreto de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha concreta los contenidos relativos a la Guerra de Sucesión a través de los estándares de aprendizaje 7.1 y 7.2 del bloque 2 de contenidos de la materia de Geografía e Historia de 4º de ESO, recogidos en el D. 40/2015 de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, por lo que se convierte en un apartado de obligada evaluación para el alumnado de ESO, y en el estándar 1.1 del bloque 5 de contenidos de Historia de España, donde se añade como criterio de evaluación el hecho de que los alumnos sepan “analizar la Guerra de Sucesión española como contienda civil y europea, explicando sus consecuencias para la política exterior española y el nuevo orden internacional”, (Decreto, 40/2015) pero se obvia la casuística social aparejada a cualquier conflicto de carácter civil y sus consecuencias en el entramado social subsiguiente a la finalización de la guerra.

A la hora de abordar los temas bélicos con nuestros alumnos debemos huir de la presentación de la guerra como un acontecimiento mítico o glorioso e intentar poner de manifiesto los aspectos más cotidianos de los individuos que se vieron afectados por un conflicto armado. Se trataría de desarrollar en el alumno el valor de la paz, haciendo hincapié en los conceptos de memoria y legado y analizando cómo vemos los conflictos históricos desde la perspectiva de nuestros días y si se pueden detectar cambios o permanencias (García, 2016). En el caso que abordamos, como es la guerra de Sucesión española, el enfoque podría recaer en los protagonistas personales de la guerra; además de la figura de los candidatos al trono, siempre relevante, y de los principales líderes militares, haremos hincapié en los hombres que se vieron reclutados de manera forzosa, explicando la existencia de desertores, o de los intereses que podían llevar a los individuos a alistarse en

el ejército o en las milicias que participaron en la guerra, del mismo modo que habremos de poner de manifiesto la participación femenina en los ejércitos y su labor en la retaguardia.

Este enfoque nos permitirá conseguir que nuestros alumnos sean capaces de valorar las distintas posibilidades de movilidad social que ofrecía la participación en un conflicto armado a favor de uno u otro contendiente como palanca de ascenso social para aquellos que apoyasen y se destacasen en el servicio, en este caso, militar que contribuyese a la victoria de su candidato y, por el contrario, cómo el apoyo al candidato derrotado podía suponer, y de hecho, suponía un descenso en la escala social, puesto que unas estrategias erróneas y unos comportamientos desacertados podían provocar un movimiento descendente (García y García; 2018). Todo ello en pos de desmitificar la sociedad del Antiguo Régimen como un conjunto estanco donde, en demasiados casos, nuestros alumnos perciben las sociedades anteriores al presente como carentes de movilidad y marcadas con un cierto carácter determinista que, como podemos demostrar durante la guerra de Sucesión, no se corresponde con el desarrollo de los acontecimientos ni con la realidad histórica que han mostrado las más recientes investigaciones.

## **MATERIALES DIDÁCTICOS**

Los contenidos presentes en los distintos libros de texto referidos a la guerra de Sucesión española suelen adolecer de una serie de tópicos arrastrados edición tras edición (Pérez, 2016), como que Castilla apoyó a Felipe V, sin explicar por qué un territorio, y sus gentes, que se había estado enfrentando a Francia durante gran parte del siglo XVII ahora apoya a un candidato Borbón, al parecer sin fisuras, o eso se puede implicar debido a la ausencia de matizaciones. Otro tópico muy repetido es el de que los reinos de la Corona de Aragón se sublevaron temerosos de perder sus fueros o porque el archiduque los conservaría, sin hacer referencia a que Felipe V juró los fueros catalanes en 1702 y que los catalanes lo juraron como rey, de nuevo sin citar mínimamente el cambio de postura durante la guerra (Burgo y Muñoz-Delgado, 2016) o que Felipe V mantuvo los fueros vascos y navarros, por lo que la supuesta intención centralizadora de los Borbones queda, cuando menos, en entredicho al comienzo de la guerra de Sucesión.

La práctica ausencia de relación causal entre los contenidos y una coherente narración del hecho histórico en la gran mayoría de libros de texto provoca en una gran parte de nuestro alumnado la sustitución de la necesaria comprensión del fenómeno histórico como un proceso multicausal del que extraer conclusiones por una pseudo-memorización de datos sin la imprescindible relación entre ellos.

En nuestra área debemos intentar confluir en un equilibrio entre la comprensión y la memorización, ayudando a nuestros alumnos a discriminar con claridad lo que son los datos informativos esenciales en cada unidad didáctica de los que son solo de interés coyuntural (Ciencias, 1995), pero la ausencia de estos últimos en los distintos materiales buscando, teóricamente, facilitar el aprendizaje consigue el efecto contrario, puesto que al no aparecer esa relación causal entre los datos lo que se produce es que el alumnado no puede jerarquizar la información y realizar un ejercicio de síntesis y de aprendizaje inductivo; se limita, en el mejor de los casos, a memorizar unos contenidos previamente sintetizados al extremo por el autor del texto, sin posibilitar que sea el alumno quien desarrolle sus capacidades cognitivas y realice un aprendizaje significativo del fenómeno histórico.

La profundidad en el tratamiento de la información contenida en los distintos materiales didácticos varía en gran medida según en qué parte del territorio nacional tengamos que impartir esta temática. Mientras que en Cataluña la profusión de materiales didácticos en torno a la guerra de Sucesión es muy abundante, además del editado y programado por los distintos museos e instituciones (*Barcelona 1714. Escenaris de la Guerra de Successió<sup>1</sup>, Ruta 1714<sup>2</sup>*, etc.), siendo innegable el carácter político e identitario que se le otorga a este conflicto en la comunidad autónoma catalana y como tal se hace especial hincapié en su estudio, conocimiento y difusión; en Castilla-La Mancha, por el contrario, es prácticamente nula, algo que nos muestra el escaso interés que se ha mostrado por las distintas administraciones locales o regionales por potenciar el conocimiento y difusión entre nuestros alumnos de un periodo que tuvo como lugar principal de los enfrentamientos militares de la guerra a los territorios de nuestra región (batallas de Almansa, Brihuega y Villaviciosa, conquistas y reconquistas de las ciudades de Guadalajara, Toledo y Cuenca por ambos ejércitos, así como las escaramuzas y enfrentamientos a lo largo de los territorios fronterizos con los reinos de Valencia y Aragón). De tal manera que en la edición para Castilla-La Mancha de los libros de texto de algunas de las principales editoriales y, por ende, en el resto de España donde no hay una edición propia (salvo por la inclusión de pequeños apartados en cada unidad didáctica dedicada singularmente a cada región en cuestión), el espacio y el contenido aparejado a la guerra de Sucesión no excede de unos cuantos párrafos muy escuetos y en el mejor de los casos alcanza una página con mapas y materiales incluidos, como sería el de la editorial Vicens

---

1 [http://www.mhcat.cat/activitats/educatives\\_esplais/activitats\\_educatives2/cicles/educio-secundaria/barcelona\\_1714](http://www.mhcat.cat/activitats/educatives_esplais/activitats_educatives2/cicles/educio-secundaria/barcelona_1714) [26-3-2019]

2 <http://www.catalunya.com/ruta-1714-24-1-489886?language=es> [26-3-2019] y <http://patrimoni.gencat.cat/ca/ruta1714-0> [26-3-2019]

Vives (García, Gatell y Riesco; 2016). Por el contrario, algunas editoriales que publican una edición distinta para Cataluña como el caso de Anaya (en Cataluña comercializada bajo el nombre de editorial Barcanova) reservan un espacio mucho mayor (hasta dos apartados completos de una unidad didáctica que se divide en siete y que abarca desde 1700 hasta 1874 titulada *Espanya: de l'absolutisme a l'estat liberal* (Trepal, 2016). En este tema queda de manifiesto la afirmación de Barton de que “los manuales de historia expresan el pasado nacional que enfatiza el rol de los padres fundadores o documentos nacionales de referencia, acompañados a veces por guerras, batallas y otros acontecimientos bélicos” (Barton, 2010) que justifican la aparición/creación/consolidación de una nueva realidad nacional. Plá manifiesta la relevancia de los contenidos recogidos en los libros de texto, que después son objeto de evaluación a través de los distintos instrumentos de evaluación, para comprender la construcción que se realiza del pasado desde las distintas instituciones (Plá, 2012) puesto que los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente (Gómez y García; 2019).

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

Los escolares construyen sus identidades a partir de representaciones sociales dominantes, sin tener en cuenta los conocimientos sociales e históricos rigurosos (Prats, Fuentes y Sabariego; 2019), por lo que el docente en pos del desarrollo de las competencias básicas en su alumnado ha de organizar coherentemente las situaciones de aprendizaje, por lo que es preciso que el docente conozca profundamente los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje (Tornel y Navarro; 2009). En este sentido, la opción que proponemos para conseguir un aprendizaje significativo por parte de nuestros alumnos se basará en la utilización simultánea de varias metodologías, entre ellas el método indagador, el trabajo cooperativo o el juego de identidades que les permita la asimilación y comprensión de un fenómeno histórico poliédrico como una guerra y, en especial, una que entremezcla aspectos de contienda civil y de enfrentamiento internacional dentro de un marco geopolítico en proceso de cambio, como la guerra de Sucesión española. En la mayoría de ocasiones, el alumnado no es consciente de la realidad de los testimonios históricos en su contexto, ya que se presentan ante ellos después de haber sufrido una clara transformación (García-Morís; 2016). Para alcanzar nuestros objetivos nos habremos de valer de la utilización de una variedad de recursos didácticos entre los que destaca la relación directa del alumnado con

los recreadores históricos que se dan cita cada año en la localidad albaceteña de Almansa, en el fin de semana más próximo al 25 de abril, día de 1707 en que se disputó la batalla que permitió a Felipe V mantener sus expectativas de victoria en la guerra después del funesto, para sus intereses, año 1706.

Después de una explicación de las causas y bandos intervinientes en la contienda a través del método mayéutico con nuestro alumnado, así como del desarrollo de la guerra y sus posteriores consecuencias nacionales e internacionales, se les informará de las características y fundamentos de las distintas actividades organizadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las actividades que proponemos comenzarían dividiendo a nuestros alumnos en grupos con carácter heterogéneo para que realicen a través del trabajo cooperativo una breve investigación, haciendo uso de distintas fuentes, sobre los distintos bandos contendientes en las que tendrían que abordar a los principales personajes de cada ejército (Berwick, Das Minas, Galway, Felipe V, el archiduque Carlos, etc.), pero también, y de forma muy especial, las características sociales y económicas de aquellos que se decantaron por apoyar a cada uno de los bandos (nobles, burgueses, instituciones, pueblo llano, etc.), haciendo especial hincapié en las posibles motivaciones que pudieron influir en cada uno de los individuos y de los grupos sociales que se vieron inmersos en el enfrentamiento sucesorio. Este último es un aspecto silenciado en la gran mayoría de los materiales didácticos publicados que hemos podido consultar y en los que se aborda el tema aparece de una forma somera y, cuando menos, sesgada por grupo o por territorios.

Una vez que el alumnado haya desarrollado el trabajo cooperativo, haremos una visita a Almansa donde podremos pasear por el campo de batalla donde todavía se conservan gran cantidad de los lugares donde tuvo lugar la batalla y que aparecen con un marcado carácter narrativo en el cuadro de Ligli y Pallota que rememora la batalla y que Felipe V mandó pintar. Comenzaremos la actividad visitando el Centro de Interpretación de la batalla de Almansa, donde los alumnos podrán ver por primera vez armas, uniformes, utensilios y objetos que se utilizaron durante la batalla, así como tener una primera toma de contacto con los escenarios, a través de maquetas y planos, que posteriormente se van a visitar in situ. Con posterioridad asistiremos a la recreación de la batalla; antes de la misma los alumnos podrán visitar los dos campamentos de los ejércitos, aliado y borbónico, y allí podrán entrevistar a los distintos recreadores que dan vida a los variados oficios, rangos, cuerpos, etc., que componían un ejército de comienzos del siglo XVIII y conocer de “casi” primera mano los utensilios que necesitaba un soldado, armas, vestimenta, tejidos, funcionalidad de los mismos, composición de

los ejércitos, presencia y participación de las mujeres en las batallas, de tal forma que la aproximación a la Historia se haga de una forma “vívida” y no meramente teórica, en una rama del saber como la Historia en la que la lejanía temporal y la práctica ausencia de contacto con los restos del pasado en la metodología de la Enseñanza Secundaria puede alejar a nuestros alumnos del interés por el hecho histórico, consiguiendo con ello despertar el interés por el conocimiento del pasado a través de las experiencias individuales y colectivas que favorezcan la interacción de los alumnos con el fenómeno histórico.

Tras la visita al campo de batalla, nuestros alumnos tendrán la posibilidad de visitar el casco histórico de la ciudad para conocer los espacios que fueron testigo de la batalla y que todavía se conservan en Almansa, como la casa de los Enríquez de Navarra donde cenaron juntos Berwick y Galway después de la batalla, una práctica que puede sorprender a nuestros alumnos del siglo XXI; o la iglesia de la Asunción, donde se refugió la población almanseña durante el desarrollo de la batalla, que nos pueden ayudar para introducirlos en las prácticas sociales propias del siglo XVIII.

La actividad finalizará con un debate teatralizado a través de un ejercicio de personificación (roll-playing) o dramatización (Cózar y Zagalaz; 2016) en que los alumnos pondrán en práctica los conocimientos adquiridos a través del trabajo colaborativo y de las distintas visitas al Centro de Interpretación de la Batalla de Almansa, al campo de batalla, a los campamentos de los recreadores y la recreación histórica de la batalla, donde pondrán de manifiesto los distintos intereses de los contendientes, las consecuencias de la batalla y sus repercusiones posteriores.

## CONCLUSIÓN

La Guerra de Sucesión se convirtió en el mayor conflicto bélico de la Historia de Europa hasta el siglo XVIII, de tal forma que la bibliografía especializada ha venido en denominarla como la primera guerra mundial (Edelmayer, 2009; De Diego, 2007) por el nivel de movilización de tropas, estados contendientes o por sus consecuencias en el *statu quo* europeo hasta la llegada del imperio napoleónico.

Conocer la Historia de una manera re-vívida acerca a los alumnos y futuros ciudadanos a su patrimonio cultural e inmaterial y se convierte así en un aliciente para poder convertir ese patrimonio en un recurso, además de cultural, turístico y económico que permita un desarrollo sostenible de las ciudades y pueblos del interior peninsular, que en un gran número se están viendo abocados al despoblamiento y al abandono, tal y como ya sucede en lugares como Williamsburg (EE.UU.), Guedelón (Francia), Waterloo (Bélgica) o Beamish en el norte de Inglaterra (Gómez y Bonete; 2015).

Las investigaciones en didáctica de la Historia han mostrado que aprender Historia no consiste únicamente en conocer contenidos sustantivos, sino también y, sobre todo, en conocer y saber utilizar esos conceptos de segundo orden. Es necesario, por tanto, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar integren de forma equilibrada conocimientos *de* Historia y *sobre* Historia (Sáiz y López; 2015), por lo que consideramos de especial significado e interés para nuestro alumnado el desarrollo de un aprendizaje significativo desde una actitud proactiva de un episodio tan relevante en la Historia de España y de Europa como la guerra de Sucesión, y en concreto la batalla de Almansa, donde las tierras y las gentes manchegas se convirtieron en protagonistas de primer orden del devenir histórico posterior. Del mismo modo, el estudio y conocimiento a través del contacto directo con la Historia, de la recreación histórica y de la toma de contacto con los objetos y escenarios donde tuvieron lugar los hechos proporciona a nuestros alumnos un conocimiento histórico más profundo y permanente dentro de su formación humanística.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria* (1995). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cózar, R. y Zagalaz, J. (2016). La dramatización radiofónica de contenidos en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 201-217.
- De Diego, E. (2007). La guerra de Sucesión española: de conflicto interno a primera guerra mundial. La crisis sucesoria de la Monarquía Hispánica. *Cuadernos de Investigación Histórica*, 24, 19-39.
- Decreto 1105/2014, de 03/01/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de España. [BOE-A-2015-37].
- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2015/7558].
- Edelmayer, F. (2009). La Guerra de Sucesión española en el Sacro Imperio. García González, F. (Coord.), *La Guerra de Sucesión en España y la batalla de Almansa. Europa en la Encrucijada* (pp. 95-108). Madrid: Sílex.
- García, F. y García, V. A. (2018). A la sombra de un rey incierto. Nobleza, trayectorias y movilidad social en Cuenca durante la guerra de Sucesión española. Arnegger, K.; Auer, L.; Edelmayer, F. y Just T. (Coords.), *Der Spanischen erbfolgekrieg (1701-1714)*

*Und seine auswirkungen. Mitteilungen des österreichischen staatsarchivs*, Studienverlag. Viena, 155-176.

- García, V. (2016). La didáctica de la guerra: tendencias actuales y propuestas de aplicación práctica en Historia Moderna. En C.J. Gómez, F. García y P. Miralles (Eds.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de investigación* (pp. 3-15). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- García, M, Gatell, C. y Riesco, S. (2016). *GH Geografía e Historia 4.1*, Barcelona: Vicens Vives.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- Gómez, J y Bonete, L. (2015). *La Batalla de Almansa. Historia, patrimonio y turismo*, Almansa (Albacete).
- Gómez, C. y García. 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, C.J, Cózar. R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-1, 1-25.
- Pérez, A. (2016). La guerra de Sucesión y el reformismo borbónico en el aula de Secundaria. C.J. Gómez, F. García y P. Miralles (Eds.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de investigación*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia,157-170.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 84, 163-184.
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15.
- Sáiz, J. y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Tornel, N. y Navarro, E. (2009). La formación de los docentes en la transmisión de la competencia social y ciudadana. En E. Nieto y A.I. Callejas (Coords.). *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 467-476.
- Trepat, C. A., Campamà, S. et alli (2016). *Socials 4*, Barcelona: Ed. Barcanova.

