

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a dark, high-collared garment with a large, light-colored ruff collar. The background is a dark, neutral tone.

# 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</i> , <i>história ensinada</i> e <i>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>	



# EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA LOCAL A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO- DIDÁCTICOS: LA CONQUISTA DE ILLORA Y SU ORGANIZACIÓN SEÑORIAL

JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ LÓPEZ

(Universidad de Granada)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.10](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.10)

## INTRODUCCIÓN

En los años noventa la problemática escolar era tremendamente compleja; las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia, también lo eran. Los profesores se quejaban del escaso interés de los alumnos por el aprendizaje y del bajo nivel de conocimientos que poseían. El estudio de nuestras materias se convertía en un constructo enciclopédico trasnochado (*currículum científico*) y/o en otro instrumental y herramentista (*currículum práctico*) de escasa utilidad social. En esta situación, el Grupo Meridiano de la Universidad de Granada (HUM 200) ha realizado una investigación en 2ª de Bachillerato, fundamentada en el diseño de un *Currículum Integrado* que, en su *dimensión científica*, comporta el estudio de la Historia mediante la implementación de los principios básicos estructurantes que fundamentan el conjunto de sus contenidos (qué Historia se va a enseñar y qué se va a enseñar de ella); pero también conlleva una *dimensión didáctica*, pues se constituye en una propuesta de carácter instrumental, muy válida para la construcción y comprensión del conocimiento organizado.

## EPISTEMOLOGÍA DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS

Son las primeras proposiciones o elementos sustantivos del saber científico y se presentan como los primeros constituyentes de la ciencia. Por tanto, son instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión, que nos facilitan identificar la naturaleza de los fenómenos sociales, a los que suministran explicaciones de gran rigor científico.

En su *dimensión científica*, la ciencia histórica está constituida por un conjunto de Principios generales y Conceptos simples que convergen en un conocimiento ordenado y mediato que es el “*ente histórico*”, al que fundamenta y confiere las explicaciones pertinentes. Los primeros proceden del entendimiento y su significado es abstracto; subsisten por encima de los Conceptos simples, hechos y acontecimientos, por lo que adquieren el status de metacategorías. Los segundos son proposiciones que tienen un campo y cometido más limitado y específico, pues otorgan sentido y significatividad a los contenidos factuales.

En su *dimensión didáctica*, la implementación de los Principios constituye una forma distinta de afrontar el aprendizaje de nuestra materia de manera significativa, pues ayudan a interrelacionar los programas (*programas integrados*), a estructurar los temas (*sentido de totalidad*), y a desarrollar destrezas y técnicas de trabajo intelectual (*estrategia interactiva y colaborativa*), y habilita al alumno a un aprendizaje progresivo (*autoaprendizaje*). El lugar que debe ocupar cada uno de ellos en la elaboración y redacción del campo temático investigado, se corresponde con un criterio científico-didáctico, a tenor de la lógica interna del tema analizado. Los Principios seleccionados son: *espacialidad, temporalidad, modalidad (conflicto-consenso), Evolución (cambio-continuidad), intencionalidad, interdependencia, causalidad e identidad* (García Ruiz y Jiménez López, 2006).

Las competencias educativas y psicopedagógicas que pueden ejercer se incardinan estrechamente con el perfil de proceso de enseñanza-aprendizaje que se propugna implementar. Destacamos aquellas que suministran una mejor respuesta a las dificultades de aprendizaje, tales como: promover una estrategia constructivista; hacer más fácil, comprensible y riguroso el conocimiento de la Historia; propiciar una Programación Integral mediante la estructuración de las Unidades Didácticas y los temas siguiendo un orden lógico, científico y pedagógico; fomentar una formación global y mayor estabilidad al nuevo aprendizaje; potenciar el desarrollo del razonamiento y del aprendizaje reflexivo mediante la puesta en práctica de habilidades y destrezas; interconectar los tres tipos de razonamiento (analítico, creativo y práctico); propiciar una formación científica significativa; fomentar una formación integral y comprometida; y promover una visión ética y social del entorno.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA

El modelo metodológico investigado ofrece una plena convergencia de sus fundamentos *epistemológicos* (el “qué enseñar”), *pedagógicos* (“cuándo enseñar”), *psicológicos* (“cómo enseñar”) y *sociológicos* (“para qué enseñar”). Además propicia

una nueva manera de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentándolo en una serie de pautas didácticas como: la referencia al *medio entorno*, la *investigación*, el *principio de actividad*, y la *interdisciplinariedad*. Las etapas a seguir en su implementación tienen como punto de partida que el alumno aprenda a pensar (Sternberg y Spear-Swerling, 1999); después se pasa a transmitir al alumno la dimensión epistemológica de los Principios que subyacen en la organización conceptual de nuestra materia (*fase informativa*) y que sustentan las estructuras básicas del conocimiento (significatividad lógica y capacidad reflexiva). En ella el alumno ha de adquirir y personalizar la teoría general sobre los Principios, para poder participar activamente en la construcción significativa de su nuevo aprendizaje, a fin de que desarrolle habilidades y destrezas para que los aplique en situaciones y/o aprendizajes científicos ya adquiridos. En la siguiente *fase de selección y ordenación* se procede a elegir aquellos Principios que se consideran más relevantes y adecuados a cada unidad didáctica. Seguidamente, se procede a *determinar el tema a investigar*: la conquista de la villa de Illora y su posterior organización señorial (1486-1508). Se les presenta un conjunto de ítems que conformarán la base conceptual de la temática a indagar. Se pretende que sean representativos para la elaboración del nuevo constructo científico; que posean potencialidad explicativa; que sean profundos y extensos; y que sean adecuados y coherentes, para propiciar la búsqueda de otros contenidos que permitan un mejor conocimiento de nuestra materia y de su localidad.

En la fase de *recogida de información (datos ajenos y propios)* se les suministró un material bibliográfico complementario y se procedió a una aproximación y reconocimiento del Material Documental existente en el Archivo Histórico Municipal. Descubrieron documentos de gran interés como: *El Libro de repartimientos de Illora* (hoy desaparecido); *la Carta de como el rey Fernando ganó la villa de Illora en 1486* (fotocopia); y *la Carta de confirmación de privilegio de pedidos, alcabalas, moneda forera y cualquier servicio de franqueza otorgada por el Emperador Carlos V a la villa de Illora*. Se desarrolló mediante estrategias rigurosamente aplicadas, con el fin de que las informaciones que se transmiten en los documentos sean percibidas correctamente. Para imprimir eficacia y dinamismo a la exploración, los 30 alumnos que componían el conjunto del aula se distribuyeron en cinco grupos de trabajo de seis miembros cada uno, acomodándolos según perfil de semejanza en cuanto a hábitos de trabajo y de esfuerzo sistemático, a fin de evitar que se pudiera producir dispersión en la recogida de información, aprendizajes diferenciados o desconectados, sin la consolidación necesaria para la comprensión y asimilación de los hechos históricos a redactar. A cada grupo se les suministró

series de fichas, con unos campos temáticos predeterminados sobre los que han de recabar información y una batería de cuestiones complementarias, a las que habían de ofrecer respuestas fundamentadas en el conocimiento de los hechos históricos investigados. Posteriormente se procede, en sesiones grupales de puesta en común, a comprobar y contrastar las respuestas y las conclusiones elaboradas con las informaciones obtenidas y colocar al alumno ante nuevas situaciones de aprendizaje que le ayuden a reafirmar su dimensión cognitiva.

Acabada la fase anterior los grupos procederán a la *ordenación, tabulación y sistematización de las informaciones recogidas*. Su análisis e interpretación se ha de realizar mediante relaciones y argumentaciones teóricamente coherentes, respaldadas por un marco teórico-conceptual sólido. En la redacción del trabajo investigado se procederá con referencia a aprendizajes constructivistas, significativos e indagativos, pues se trata de conectar la información extraacadémica recogida del entorno local con los contenidos de la programación oficial de nuestra materia. Una vez concluida esta fase se pasa a la *discusión y evaluación grupal* del trabajo para su validación final (García Ruiz y Jiménez López, 2007).

## **RESULTADO FINAL: “LA CONQUISTA DE LA VILLA DE ÍLLORA Y SU POSTERIOR ORGANIZACIÓN SEÑORIAL (1486-1508)”. TRABAJO ELABORADO POR LOS ALUMNOS MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS**

El estudio conclusivo quedó estructurado en los siguientes apartados:

### *A) La conquista de illora*

Al ser un terreno fronterizo con los cristianos y la ubicación estratégica de la villa, se constituyó en objetivo a conquistar. Así, va a soportar, por estos años, diversas expediciones y correrías del ejército cristiano. En 1.483 (20 de junio) el rey D. Fernando partió desde Alhendín y tomó las riberas del Genil dando vista a la ciudad, con la idea de provocar a los moros a batalla; ellos por mandato del rey del Albaicín no salieron; entonces el rey determinó dirigirse a Córdoba donde se hallaba la reina, dejando destruida y talada gran parte de la vega y también saqueó el arrabal de Illora, tomando grandes despojos y prisioneros.

En septiembre de 1,483 D. Fernando decidió dar otra tala a la vega de Granada antes de que entrase el invierno; para ello partió de Córdoba a Granada por Antequera con un ejército de 60.000 infantes; se dieron varias escaramuzas, ya que los moros salían de Granada a defender la vega de tales destrucciones;

después se acercó a la villa de Illora con intención de tomarla, para así dejar cortada la ciudad de Loja, pero los moros opusieron gran resistencia con el apoyo de los de Granada, que continuamente le asestaban escaramuzas al ejército real. D. Fernando viendo la tenaz resistencia y lo poco efectiva de la ofensiva cristiana, optó por talar los arrabales prendiéndolos fuego y se encaminó a Montefrío, al que puso sitio.

En 1.486 (31 de mayo) procuradores moros de las villas de la jurisdicción de Loja trataron con el rey su rendición quedando como vasallos. Así, Benamejí quedará encomendada al mariscal de Alcalá, la villa de Algarinejo al caballero de la casa de Lisón, el Salar de Loja a Hernán Pérez del Pulgar, la villa de Huétor Tájar a D. Alvaro de Luna, la villa y el castillo de Zagra al caballero Maldonado y la villa de Villamena del Rio al caballero Mesía; todos estos señores quedaron confirmados por los Reyes Católicos y posteriormente por Carlos I.

Entrando el mes de junio de 1.486, habiendo tenido el rey noticias de que en Granada no habían admitido al Zagal que combatía a sus enemigos de la Alcazaba (Boabdil) y del Albaycín, aprovechó la circunstancia para marchar hacia la villa de Íllora y sitiara, aunque hubiese una guarnición de 200 negros. El rey Fernando envió por delante al Duque del Infantado y al Conde de Cabra con sus huestes, la cual la cercaron el domingo día 4 de junio; el lunes día 5 llegó el rey con el grueso de las tropas. Para preservar a sus soldados de las asechanzas y escaramuzas que podían provenir de la fortaleza, acantonó todo el ejército en un lugar próximo llamado la Encinilla, donde preparó el plan de fortificación del Real y del asedio a la localidad. Así ordenó “doblar las guardas y escuchas en el campo y por gentes de a pie y caballo por la sierra, que es cercana a la villa, donde se podrán poner estanças para no poder entrar los moros, ni salir a pelear con los del Real. Mandó a homes que guardasen la torre que se dice de los Yesos que es camino de Granada, en otra que se llama de la Luna y en la del Hechuelo de Tajara, en otra del Agua de Mérida y en la torre que dicen del Puerto Lope”.

Los habitantes de la localidad, dirigidos por el alcaide, quisieron dificultar el plan cristiano con ataques esporádicos, pues su fiereza era conocida por los ejércitos cristianos. Por su parte el duque del Infantado, deseoso e inquieto por entablar combate, pide permiso al rey D. Fernando para atacar el arrabal bajo de la localidad. Visto el desánimo y la falta de arrojo de sus tropas, las arengó diciendo: “Ea caballeros, que en tiempo estamos de mostrar los corazones en la

---

1 Pulgar, H. del (1780). *Crónica de los Señores Reyes Católicos D. Fernando y Dña. Isabel de Castilla y de Aragón*. Valencia, Imprt. Benito Monfort, cap. LIX, págs. 277-278.

pelea, como mostramos los arreos en el alarde: e si os señalasteis en los ricos jaeces, mejor os debéis señalar en las fuertes fazañas (...). Por ende caballeros esforzaos pospuesto el miedo, e propuesta la gloria, arremetamos contra los enemigos, y espero en Dios, que como ovimos la honra de homes bien arreados, lo habremos de caballeros esforzados<sup>2</sup>". Los habitantes empezaron a arrojar al ejército cristiano piedras, flechas y bolas lisas; la lucha fue muy encarnizada, llegándose casi a un cuerpo a cuerpo, obligando al alcaide a ceder el arrabal; las muertes y bajas fueron muy cuantiosas en ambos bandos. Simultáneamente el conde de Cabra atacó los arrabales altos del núcleo, cosechando un rotundo triunfo.

El alcaide se fortaleció en el Castillo y su toma no fue tarea fácil, pues la resistencia ofrecida fue muy fuerte. Las tropas del rey Fernando, auxiliadas por las del Duque y las del Conde, sufren en la primera investida un número considerable de bajas, pero el trabajo desempeñado por la artillería posibilitará el triunfo final. En efecto, tres cañones con ocho bombardas cada uno, comenzó a disparar sobre la fortaleza, murallas, torres, casas y demás edificios locales que sucumbieron ante el ataque de la artillería; fueron numerosas también las muertes. El alcaide y sus súbditos, pensaron resistir hasta la muerte, pero viendo que los auxilios del rey granadino no llegaban optaron por rendir la fortaleza y capitular, ofreciendo vasallaje al rey D. Fernando. Ello sucedió el jueves día 8 de junio, asegurando la marcha de sus habitantes a Granada con sus acémilas, armas y ajuares. Fueron acompañados por las huestes del Duque del Infantado y del Conde de Cabra hasta Pinos Puente; también se canjearon once cristianos cautivos en las cárceles de Granada por otros tantos musulmanes que el rey retuvo hasta que no los entregaran. Otros habitantes musulmanes de la villa decidieron quedarse poniéndose como vasallos de los Reyes Católicos. La mayoría de los cronistas dan este día (8 de junio de 1486) como fecha de la rendición de la fortaleza de Íllora a los cristianos. Tras la Capitulación, el Rey mandó reparar las torres y muros de la villa que derribaron la artillería, abastecer de armas y avituallas a los nuevos pobladores a fin de poder defenderla ante posibles ataques del rey granadino.

Otras narraciones detalladas de la toma de la villa nos las ofrecen A. Bernáldez, en el capítulo LXXIX, págs. 216-220, de su *Historia de los Reyes Católicos*; y Washington Irving que dice: "después de haber puesto a Loja en estado de defensa, D. Fernando prosiguió sus triunfos poniendo sitio a la plaza fuerte de Íllora, situada a 4 leguas de la capital y cuyo castillo era llamado el ojo derecho de Granada".

2 Pulgar, H. del (1780) *Op. Cit.*, cap. LIX, pág. 277.

*B) Íllora en los días posteriores a la capitulación: la venida de la reina Isabel*

El rey había llamado venir a la reina insistentemente para que presenciase la marcha de la conquista. Persuadida por su marido y otros grandes señores determinó abandonar Córdoba, haciéndolo el mismo día de la toma de la villa. Salieron para recibirle en la Peña de los Enamorados (Archidona) el marqués de Cádiz y el Adelantado de Andalucía; a la reina le acompañaban su hija la Infanta, hasta 40 cabalgaduras y diez damas y señoras de la corte. De aquí se dirigió a Loja, a la que llegó el día 11 de junio, continuando su camino hacia el Real de Illora. Allí estaba D. Fernando acompañado del Duque del Infantado, el Pendón de Sevilla, el Prior de S. Juan y el Conde de Inglaterra, todos ellos muy bien ataviado, al igual que sus cabalgaduras, que, con gran solemnidad, salieron a recibirla, escenificando un simulacro de batalla. Luego llegó D. Fernando, “antes de abrazarse –dice A. Bernáldez- se hicieron tres reverencias en que la reina se destocó y quedó con una cofia y el rostro descubierto; luego la abrazó y besó en el rostro y después a la Infanta su hija<sup>3</sup>”. Lo primero que hizo la reina al llegar al Real fue visitar a los caballeros heridos y el hospital de los soldados, otorgándoles buenos socorros. Acabados los agasajos, los reyes se aposentaron en las tiendas reales, así como las damas y señoras que le acompañaban. La reina nombrará, como alcaide de la villa a Gonzalo Fernández de Córdoba. “Encargaos –dice la reina- de la tenencia de esta Villa y fortaleza y vez lo que se da de tenencia con el más principal de la frontera, que al tanto y más nos mandaremos pagar con ésta quanto con ayuda podáis hacer la guerra a Granada...<sup>4</sup>”. El martes día 13 la reina acompañó a D. Fernando con todo su ejército a sitiar la villa de Moclín, que se rindió al día siguiente. Días después D. Fernando, junto al maestro de Santiago, el duque del Infantado, el marqués de Cádiz, marqués de Villena y otros muchos caballeros marcharon con un fuerte ejército para tomar la villa de Montefrío, que capituló el 26 de junio en las mismas condiciones de Íllora y Moclín.

Desde aquí el rey marchará a Illora, donde le esperaba la reina, para allí deliberar el plan a seguir: ocupar la vega o tomar las villas y lugares fronterizos de Jaén con el reino granadino (Montejícar, Iznalloz, Guadahortuna, Campotéjar, etc.). Así en la villa se juntarán todos los consejeros de guerra, cabos, capitanes etc. Hubo grandes controversias y dificultades pero al final se optó por entrar en la vega y aprovechar la división interna de Granada (pugna de los dos bandos). Se acordó que la reina pasase a Alcalá la Real para desde allí asegurar el abastecimiento de víveres al ejército. Con esta campaña relámpago de finales de junio,

---

3 Pulgar, H. del (1780) *Op. Cit.*, cap. LIX, pág. 278.

4 Pulgar, H. del (1780) *Op. Cit.*, cap. LIX, pág. 278.

la ciudad de Granada quedará privada de su principal fuente de abastecimiento agrícola y de toda comunicación exterior. Ante posibles incursiones granadinas los reyes fortalecieron Illora con pertrechos y bastimentos y su población mudéjar seguiría siendo fiel en su vasallaje a los Reyes Católicos.

*C) La organización del régimen señorial en su término (1486-1508)*

La larga etapa del reino nazarí había hecho del territorio granadino una zona abierta a corrientes migratorias derivadas de las circunstancias políticas y económicas. Cuando se produce la reconquista, esta afluencia se hace necesaria y casi masiva, por el doble objetivo de poner en producción sus tierras y contribuir a la cristianización de la zona. Por tanto, los señoríos desempeñarán un gran papel en toda ella. Sin embargo, en el término de Íllora fue muy poco representativo, aunque en algunas ocasiones (Brácana, Escoznar) se crearan núcleos de población que, en todo caso, contribuirían a la estabilidad social del lugar.

En efecto, los señoríos concedidos por los Reyes Católicos en esta demarcación fueron muy escasos. La villa de Íllora y gran parte de sus territorios pasarán a pertenecer a la Corona, con un Privilegio de Exención de las Alcabalas, Pedidos de primera venta y de Moneda forera; el resto fue congregado en señoríos solariegos (Tocón, Brácana y Escóznar) concedidos a la nobleza cristiana, recompensando así la multitud de servicios de guerra en favor de los reyes, y en fundaciones de mayorazgo en heredad a los descendientes del Gran Capitán, los cuales nombrarán alcaides y tenientes hasta el último que fue el capitán Novas de Puebas. Pero todos ellos bajo limitación jurisdiccional. Así, el 17 de enero de 1512 se enviará una carta al cabildo de Granada en la que autorizaban a las justicias de la ciudad para que pudiesen entrar en los territorios de señorío solariego con el fin de ejecutar penas. Al igual sucede en 1615 cuando el marqués de los Trujillos adquiere la jurisdicción de los cortijos de Colomera, Escoznar, Silva y Cortes por valor de 12.000 ducados, pues de estos territorios ya poseía la propiedad solariega. Estas actuaciones quedaban limitadas por las medidas restrictivas de los Reyes Católicos, en orden a la formación de núcleos señoriales, prohibiendo la compra de heredades, alquerías o lugares cuyo valor supera 200.000 maravedís. Por ello, en la mayoría de los casos, la efectividad señorial en la comarca se reducía a la potestad de nombrar gobernador o alcaide ordinario o a la aceptación de los candidatos elegidos en concejo abierto para los cargos de regidores.

Por todo esto, en la comarca el dominio señorial solariego fue poco significativo, como así se hace ver en el número de vasallos existentes que, en la segunda

mitad del siglo XVI, representaban sólo un 2,4% del total de su población. Pero además, por lo general lo constituían insignificantes aldeas, alquerías y lugares que oscilaban entre 5 y 10 fuegos. Hemos tenido muy en cuenta al reflejar este dato la frecuente confusión que en la zona se da entre señorío y mayorazgo, en orden a la redacción del documento, pues en algunas tierras de realengo del término, al no especificar claramente la situación jurídica (se dice «cuyo es dueño»), puede ser computados como tierras de mayorazgo. La forma de acceso a la propiedad de la tierra tras la conquista era: al capitular la villa se respetaban las haciendas y tierras de la población musulmana que se quedara; los que abandonaban la fortaleza, aplicándose el derecho de conquista, sus tierras de cultivo se confiscaban y pasarían a manos cristianas, o por compra o mediante reparto ordenado por la corona (se nombraban repartidores, que mediante un escribano, deslindaban y median las tierras, atribuyéndose los lotes entre los repobladores); los pastos serían de utilización comunal; las casas y tierras, de acuerdo con la Capitulación, pasarían a pertenecer a la realeza como sucesores de los gobernantes musulmanes. Sin embargo, los reyes para potenciar la presencia militar en la zona, concederán señoríos a pobladores cristianos en agradecimiento por los servicios prestados en campaña. Por ello permitirá a los habitantes musulmanes de la villa el poder trasladarse a la ciudad y así con la ocupación de sus propiedades facilitaría la penetración cristiana y la sumisión de los focos indómitos de la población musulmana local (ver Tabla 1).

Tabla 1. Régimen Señorial en Íllora

<b>Núcleos</b>	<b>Poseedor</b>	<b>Tierras</b>	<b>Alcabalas</b>	<b>Diezmos</b>	<b>Tit. Nobleza</b>
Bracana	Familia Dávila	Todas	No	No	No
Escóznar	Marqués de Trujillos	Todas	No	No	No
Illora	Alonso Fdez de Córdoba	Lotes	No	No	No
Montefrío	Alonso Fdez de Córdoba	----	No	No	No
Tocón	-----	Cortijo	No	No	---
Soto de Roma y Dehesa	Patrimonio Real	Todas	Si	Si	---

## CONCLUSIONES

Si verdaderamente deseamos dar respuesta a las nuevas y complejas metas educativas que propician los cambios socioculturales habidos en la sociedad actual, hemos de asumir un modelo metodológico que se estructure en torno a Conceptos claves estructurantes (Principios Científicos) y que responda a una concepción globalizada del saber académico. *La implementación de los P.C.D. hace más fácil, comprensible y riguroso el conocimiento de nuestra materia, permitiendo al alumno un aprendizaje más significativo* y una mejora ostensiblemente de su capacidad reflexiva y de comprensión.

Por otra parte el *conocimiento de la historia local* se ofrece como centro de interés para conectar la enseñanza del aula con la realidad objetivamente rica y vivencial del alumno. De ahí la necesidad de incorporar en la programación, como referencia ineludible, el estudio sistemático del entorno, concitándole a procesar la interacción y mutua conexión de los elementos, factores y procesos que en él se generan, con los aprendizajes ya elaborados en el aula. Ha de ser una aspiración para los que nos dedicamos a la práctica docente, implementar un método educativo adecuado que posibilite el progreso formal de los alumnos, y que proporcione la concreción de un modelo de investigación sobre el entorno, ante las posibilidades didácticas tan sugerentes que ofrece.

Nuestra propuesta metodológica *prioriza la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje*. La situación conflictiva que le genera la interacción constante entre las concepciones que posee de los hechos o fenómenos sociales y las nuevas informaciones que la realidad le plantea, le obliga a resolverla mediante la investigación personal, entendida como instrumento dinamizador del sujeto que aprende. De esta manera el centro de atención ya no es el “enseñar”, sino el “aprender”. No puede producirse un aprendizaje significativo en conocimientos, habilidades y actitudes si no se le otorga protagonismo al alumno, lo que significa que dicho aprendizaje debe estar centrado en él y partir de su propio esfuerzo intelectual, si bien bajo la dirección y asesoría del profesor.

Por último, posibilita *la motivación del alumno*, toda vez que la implementación de este modelo metodológico, le va a otorgar una mayor consistencia al complejo proceso de operaciones mentales que se ponen en acción al afrontar una nueva tarea cognitiva, lo cual despertará su interés y motivación al implicarle y responsabilizarle en la construcción de su aprendizaje. También le *incitará a la creatividad*, adiestrándole en técnicas y procedimientos propios del trabajo intelectual, con el doble objetivo de que conozca el conjunto de acciones a realizar (*autosuficiencia intelectual*) creándole hábitos de trabajo científico, y

a que domine la realización y puesta en práctica del propio procedimiento de aprendizaje (*automatismo intelectual*).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernáldez, A. (1920) *Historia de los Reyes Católicos*. Sevilla, Impr. T. M. Geofrin, caps. LXXIX y LXXX, págs. 216-226.
- Domínguez Ortiz, A (1979). *Historia de Andalucía*. Barcelona: Edit. Planeta.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2007). *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Garzón Pareja, M. (1980) *Historia de Granada*. Granada: Diput. Provincial.
- Jiménez, J. A. (2003). El Concejo de Íllora y su término (1486-1508). *Anuario Hespérides Villas, Monasterios y Señoríos*. Sevilla, págs. 101-117.
- Ladero Quesada, M. (1969) *Granada, historia de un país islámico*. Madrid: Edit. Gredos.
- Lafuente Alcántara, M. (1904) *Historia de Granada*. Granada: Imp. El Defensor de Granada.
- National Geographic. *La conquista de Granada por los Reyes Católicos*. Recuperado de: ([www.nationalgeographic.com.es](http://www.nationalgeographic.com.es)).
- Oriol Catena, F. (1935) *La repoblación del reino de Granada después de la expulsión de los moriscos*. Granada, Boletín de la Universidad.
- Pérez de Hita, G. (1975) *Guerras civiles en Granada*. Madrid: Edit. Espasa Calpe.
- Pulgar, Hernando del (1780) *Crónica de los Señores Reyes Católicos D. Fernando y Dña. Isabel de Castilla y de Aragón*. Valencia, Imprt. Benito Monfort, cap. LIX, págs. 277-278.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1999) *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.

