

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

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

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^a 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>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
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^a 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.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a 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^a 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>	

DESMONTANDO LA LEYENDA NEGRA

JOSÉ ANDRÉS PRIETO PRIETO

(Universidad de Murcia)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.53

INTRODUCCIÓN

La expresión “Leyenda Negra” fue acuñada por primera vez por Juderías (2017) en el libro con el mismo título; en su introducción la define:

“Por leyenda negra entendemos el ambiente creado por los fantásticos relatos que acerca de nuestro País han visto la luz pública en casi todos los países; las descripciones grotescas que se han hecho siempre del carácter de los españoles como individuos y como colectividad; la negación o, por lo menos, la ignorancia sistemática de cuanto nos es favorable y honroso en las diversas manifestaciones de la cultura y del arte; las acusaciones que en todo tiempo se han lanzado contra España fundándose para ello en hechos exagerados, mal interpretados o falsos en su totalidad y, finalmente, la afirmación contenida en libros al parecer respetables y verídicos y muchas veces reproducida, comentada y ampliada en la prensa extranjera de que nuestra Patria constituye, desde el punto de vista de la tolerancia, de la cultura y del progreso político, una excepción lamentable dentro del grupo de las naciones europeas. En una palabra, entendemos por leyenda negra la leyenda de la España inquisitorial, ignorante, fanática, incapaz de figurar entre los pueblos cultos lo mismo ahora que antes, dispuesta siempre a las represiones violentas; enemiga del progreso y de las innovaciones; o, en otros términos, la leyenda negra que habiendo empezado a difundirse en el siglo XVI, a raíz de la Reforma, no ha dejado de utilizarse en contra nuestra desde entonces y más especialmente en momentos críticos de nuestra vida nacional”.

Si hacemos caso a los principales estudiosos del tema (Pérez, 2009), (Schulze, 2008), (Roca, 2016) estas acusaciones se fraguaron en el siglo XVI cuando la Monarquía Hispánica se convierte en la principal potencia europea y sus principales competidores y enemigos las utilizaron como estrategia propagandística. Aunque la leyenda negra surge en Italia en el siglo XVI, tres potencias europeas, enemigas de la monarquía hispánica en aquella época son las instigadoras: Holanda, Inglaterra y Francia. A partir del siglo XIX nuevos países incorporan la leyenda negra a la hora de hablar de la historia de España, como es el caso de EEUU y alguna de las repúblicas iberoamericanas que nacieron de la descomposición del imperio español.

Las obras consideradas indispensables para el origen de la leyenda negra son:
Brevísima relación de la destrucción de las Indias (1551) de Bartolomé de las Casas.

Exposición de algunas mañas de la Santa Inquisición española (1567) de Reginaldo González Montes.

El libro de los mártires (1594) de John Foxe

Apología (1580) de Guillermo de Orange

Relaciones (1594) de Antonio Pérez (bajo el seudónimo de Rafael Peregrino)

Muchos panfletos de protestantes alemanes y flamencos denunciaban en el siglo XVI la pleitesía que rendía el imperio español a la inquisición y tachaban a Felipe II de fanático; Guillermo de Orange en su citada obra, *Apología*, acusaba al duque de Alba de ser el perro de presa de Felipe II y de firmar en su nombre miles de ejecuciones y expolios en Flandes. También denunciaba la crueldad de los ejércitos españoles. Del mismo modo sostenía que el rey español había mandado ejecutar a su propio hijo, Carlos, y a su mujer Isabel de Valois. Por su parte, Antonio Pérez, secretario de Felipe II, escribió otro libelo con ayuda de Isabel I de Inglaterra, *Relaciones*, que encendió por toda Europa un sentimiento antiespañol.

Básicamente, cuatro fueron los mitos que alimentaron dicha leyenda negra:

- La crueldad de los españoles con los indios americanos durante la conquista y con la colonización posterior
- Los horrores y crímenes de estado perpetrados por el tribunal de la inquisición
- La crueldad y maldad y fanatismo de Felipe II, el monarca más grande de la Europa de su tiempo, que lo presentaban como “*el diablo del mediodía*”

- El carácter español: Los españoles son presentados como vagos, fanáticos, intransigentes, vengativos, celosos y beatos. Así describían los viajeros del siglo XVII a los españoles: *“Los españoles son naturalmente pequeños de estatura, de una carnación morena y áspera de sequedad, negros de pelo y barba muy corta. En cuanto al traje, el negro es el color que usan y el terciopelo figurado la tela más ordinaria. No abandonan sus espadas ni para confesarse ni para comulgar. Son orgullosos y presuntuosos. Se encuentran tantos españoles ignorantes, que no creen que haya otras tierras más allá de España. Son reservados, sombríos, soñadores, melancólicos y celosos. Son dados al pecado de la carne”*
- El instrumento fundamental con el que contaron los enemigos de la monarquía hispánica fue la imprenta que a su vez favoreció la transmisión de la propaganda antiespañola. En una sociedad rural y básicamente analfabeta las hojas históricas en forma de grabados propagandísticos jugaron un papel fundamental de la transmisión de la difamación de la principal potencia europea del momento como era la monarquía hispánica de los Austrias. Joris Hoefnagel, Franz Hogenberg, Michael von Aitzing, Enamuel Van Meteren, Matthäus Merian y Theodor de Bry fueron los principales grabadores que actuaron al servicio de la propaganda antiespañola. Felipe II contó con un equipo anti propagandístico: Hieronymus Wiericx, Cristóbal Pantino, Pero Cornejo, aunque no consiguió los resultados de la propaganda antiespañola (Schulze, 2008). Según Schulze (2008) los medios propagandísticos tenían un amplio arsenal de técnicas:
 - La sátira para ridiculizar al oponente.
 - La glorificación para enaltecer a los líderes del movimiento y denostar al enemigo.
 - La difusión de falsos rumores sobre hechos y cualidades de los adversarios.
 - Las repeticiones continuas para lograr que las mentiras y exageraciones se conviertan en realidades.
 - La simplificación de asuntos complejos con el objeto de reducirlos al binomio bueno-malo.
 - La creación de estereotipos, positivos para el bando propio y negativos para lo ajeno.

- Desinformación y el silencio: mientras se imputan todos los males al oponente, se ocultan y callan las deficiencias y los errores del grupo propio.

Lo curioso es que esta leyenda negra ha perdurado, desde que apareció, a mediados del siglo XVI, hasta la actualidad, bien entrado el siglo XXI; buena parte de la historiografía española hasta la segunda mitad del siglo XX llegó a aceptar con resignación este “sambenito”.

Después de publicarse hace ya más de cien años el famoso texto de Julián de Juderías, de una manera u otra hasta la actualidad, donde se denunciaba la presencia de dicha leyenda negra, el mito sigue presente en la mentalidad colectiva de aquellos países que nos la crearon, ignorándose la historiografía actual más rigurosa, tanto española como extranjera, que concluye que España no fue ni mejor ni peor que las demás potencias contemporáneas, incluyendo a aquéllas que se afanaron en calumniarla.



Recientemente están apareciendo noticias que demuestran la presencia de la leyenda negra en los colegios de Holanda, EEUU y Gran Bretaña. El presidente de México exigió disculpas a España por la leyenda negra y el de Filipinas quiere cambiar el nombre al país. El expresidente de EEUU, Barak Obama, llegó a comparar en un discurso la inquisición española con el Estado Islámico

PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica consistirá en desmontar con nuestros alumnos la falsedad o falta de fundamento en estas acusaciones, analizando distintas fuentes primarias, comparando la actuación de España con otros episodios (represiones, guerras de religión, colonizaciones) protagonizados por las demás potencias europeas, especialmente aquellas que crearon dicha leyenda negra.

Para ello elaboraremos una unidad didáctica contextualizada para un grupo de Segundo de Bachillerato de Investigación en el IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura en Murcia.

Objetivos

- Que el alumnado sea capaz de consultar e interpretar fuentes primarias
- Desarrollar la capacidad de crear sus propios temarios
- Descubrir que la búsqueda de la verdad y la excelencia debe el eje de todo estudio verdadero
- Desarrollar la curiosidad intelectual
- Potenciar la realización de trabajos de investigación individuales y en grupo, coordinados por el profesor donde los alumnos expongan y argumenten, planteen hipótesis, alcanzando conclusiones
- Facilitar al alumnado el desarrollo de sus aptitudes
- Adquirir una preparación rigurosa sobre las materias, en nuestro caso la Historia
- Desarrollar métodos para el estudio de las Ciencias y las Letras Competencias clave

El aprendizaje por competencias implica adquirir un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos, un conocimiento relativo a las destrezas, es decir un conocimiento procedimental o de saber hacer; y un conocimiento de base actitudinal que implica una adquisición de actitudes y valores. Las competencias clave del currículum que con nuestra unidad didáctica vamos a trabajar son las siguientes:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

CONTENIDOS	Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	Nº EST	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Tema 3: La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial(1474-1700) Los Reyes Católicos y la formación de las Monarquías Autoritarias	1	Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, identificando las pervivencias medievales y los hechos relevantes que abren el camino a la modernidad.	1.1.	Define el concepto de “unión dinástica” aplicado a Castilla y Aragón en tiempos de los Reyes Católicos y describe las características del nuevo Estado.
			1.2.	Explica las causas y consecuencias de los hechos más relevantes de 1492.
			1.3.	Analiza las relaciones de los Reyes Católicos con Portugal y los objetivos que perseguían.
Carlos I y Felipe II: Política interior y política exterior	2	Explicar la evolución y expansión de la monarquía hispánica durante el siglo XVI, diferenciando los reinados de Carlos I y Felipe II.	2.1.	Compara los imperios territoriales de Carlos I y el de Felipe II, y explica los diferentes problemas que acarrearón.
			2.2.	Explica la expansión colonial en América y el Pacífico durante el siglo XVI.
			2.3.	Analiza la política respecto a América en el siglo XVI y sus consecuencias para España, Europa y la población americana.
			2.4.	Representa una línea del tiempo desde 1474 hasta 1700, situando en ella los principales acontecimientos históricos.
3	Explicar las causas y consecuencias de la decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII,	3.1.	Describe la práctica del valimiento y sus efectos en la crisis de la monarquía.	
		3.2.	Explica los principales proyectos de reforma del Conde Duque de Olivares.	

METODOLOGÍA

Una de las principales características de la sociedad actual es la rapidez de los cambios que ésta experimenta. En este contexto, la geografía, la historia y las ciencias sociales que son las encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio adquieren un especial protagonismo. Hasta hace no mucho tiempo, la metodología empleada por los profesores de enseñanza secundaria se basaba casi exclusivamente en el aprendizaje memorístico, donde el rol del profesor era determinante como transmisor de conocimientos y las estrategias expositivas eran la única metodología utilizada en el tratamiento curricular. Por fortuna, actualmente la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza (Prats, 2001). Cada día son más los docentes que abandonan las estrategias expositivas como único método de trabajo donde el profesor de historia era el único protagonista, para trabajar utilizando estrategias de indagación donde el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno (Miralles, 2005).

Los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales deben tener como principal finalidad que el alumno valore los diferentes aspectos de la sociedad en que vive atendiendo a la complejidad de los hechos sociales, debe conocer su entorno, su patrimonio cultural y artístico (Carretero y Limón, 1994) y debe adquirir competencias históricas y formarse en pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Es evidente que para que el alumno pueda adquirir este tipo de conocimientos y actitudes es necesaria la aplicación de una metodología que vaya más allá de la simple recepción pasiva y memorística de contenidos conceptuales. Esto se consigue mediante un aprendizaje significativo y la cooperación (Miralles, Molina, Ortuño, 2011).

Aunque hay cierta concienciación en el profesorado de secundaria y bachillerato, a la hora de trabajar con el pensamiento histórico (Prieto, Gómez, Miralles, 2013), estudios recientes (Sáiz y López-Facal, 2015), (Gómez, Molina y Pagán, 2012), (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), (Gómez, Miralles, Molina, 2015) demuestran la escasa formación que tienen los alumnos de ESO y bachillerato en competencias históricas y pensamiento histórico.

Con *Desmontando la leyenda negra* —título de nuestro trabajo— no pretendemos negar el conjunto de atrocidades que los ejércitos de la Monarquía Hispánica pudieron cometer y cometieron durante la conquista y colonización de América, durante las guerras de religión en Europa, durante la rebelión de los Países Bajos o durante la Guerra de los Treinta Años. Tampoco significa negar la persecución y represión que sufrió la sociedad heterodoxa española por parte de santo oficio

de la inquisición desde que se creó con los Reyes Católicos en el siglo XV hasta su abolición ya bien entrado el siglo XIX. Pero el alumnado sí debe saber que Felipe II actuó en un contexto europeo donde la doctrina dominante en todos los países era el Absolutismo y el monarca español fue un rey absoluto más. Que la conquista de América se realizó en el contexto de las grandes exploraciones del siglo XVI, donde todas las potencias europeas se disputaron la conquista y colonización de territorios en América, Asia y el Pacífico, como ocurriría en el siglo XIX con los territorios de África. Que las persecuciones religiosas –protestantes contra católicos, católicos contra protestantes– fueron terribles en la Europa de los siglos XVI y XVII, no sólo en los territorios de la Monarquía Hispánica. Que los ejércitos europeos estaban formados por mercenarios que cuando no cobraban se daban al pillaje sin respetar ancianos, mujeres y niños. Que en Europa, especialmente en Alemania, en los siglos XVI y XVII se desencadenó una caza de brujas donde murieron miles de mujeres –más de 60.000– quemadas en la hoguera, cifra muy por encima del total de ajusticiados por la inquisición española.

La leyenda negra antiespañola pretendía poner en valor todos los defectos de los españoles sin resaltar ninguna virtud. Con nuestra unidad *Desmontando la leyenda negra* pretendemos poner en valor la aportación hispana a la primera globalización y la gran aportación que supuso el Siglo de Oro a la cultura y arte de Europa y América. También la mezcla de razas en la América colonial.

Desmontando la leyenda negra significa formar a mis alumnos en pensamiento histórico, que aprendan a valorar el uso de las fuentes primarias, a tener perspectiva histórica, que aprendan a pensar el pasado para comprender mejor el presente, a fomentar la empatía y el sentido crítico (Tribó, 2003).

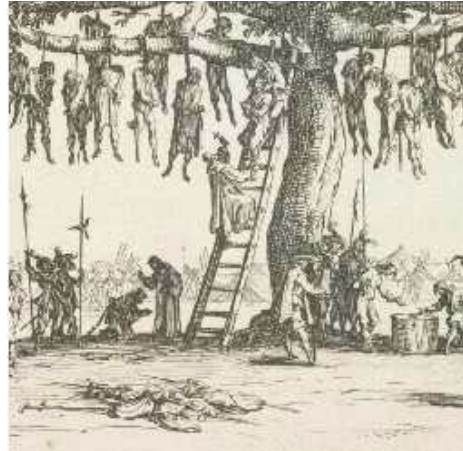
Como materiales nos apoyaremos en fuentes primarias iconográficas; grabados y láminas de la época:

En la primera lámina comparamos dos grabados el primero de Theodor de Bry que se ocupó de denunciar los abusos de los españoles con los indios americanos el segundo de Jacques Callot; este último a través de sus grabados denuncia los desastres de la guerra; los grabados corresponden al siglo XVII, cuando en 1633 el ejército francés de Luis XIII invadió Lorena; en sus grabados denuncia todo tipo de excesos con la población civil. Algunos críticos han comparado estos grabados con los *Desastres de la Guerra* de Goya. Ambos grabados tienen una misma temática.

Lámina 1



Grabado del neerlandés Theodor de Bry (1528-1596)



En la segunda lámina podemos comparar el modo de proceder de la inquisición con el modo de proceder tanto por los católicos como por los luteranos y calvinistas con las mujeres acusadas de brujería

Lamina 2



Aquelarres y hogueras

En esta ilustración, procedente de un manuscrito suizo, se representa a la izquierda la celebración de un aquelarre, y a la derecha una quema de brujas en Baden.



En la lámina tercera aparece, por un lado, la expulsión de los moriscos en 1609 por el rey Felipe III de España y por el otro, las conversiones forzosas de hugo-

notes por parte de Luis XIV de Francia en 1678, conocidas como “dragonadas”; dos ejemplos de intolerancia religiosa

Lámina 3



En la cuarta lámina podemos apreciar el doble saqueo de la ciudad de Malinas; en el primer caso por el ejército español en 1572: la furia española; en el segundo por el ejército inglés en 1580; la furia inglesa.

Lámina 4



En la lámina quinta podemos apreciar dos episodios de las guerras de religión; en el primer grabado podemos apreciar la matanza de hugonotes en Francia en la famosa noche de San Bartolomé mientras que en el segundo aparece el saco

de Amberes por las tropas españolas. Ambas fuentes iconográficas muestran la misma brutalidad en dos escenarios diferentes, aunque figurativamente parecen dos obras inspiradas en un mismo hecho, hasta en las dos aparece un cadáver colgado del mismo balcón.

Lámina 5



CONCLUSIONES

Podemos concluir diciendo que la leyenda negra antiespañola que se forjó en el siglo XVI ha perdurado a lo largo de los siglos hasta llevar a la actualidad, llegando los historiadores españoles a aceptar con resignación esta mentira. La causa fundamental de esa perdurabilidad hay que buscarla en el uso inadecuado de las fuentes primarias. Precisamente con el uso de las fuentes primarias, en este caso fuentes iconográficas nuestros alumnos han realizado un ejercicio de reflexión sobre la gran mentira de esa leyenda negra a la vez que han entrado en contacto con las competencias históricas, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico; para aprender historia hemos utilizado las mismas herramientas que suele utilizar el historiador, apartándonos del mero ejercicio memorístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. y Limón, M. (1994). La transmisión de la ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la historia en signos. *Teoría y práctica de la educación*, nº 13.

- Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana en *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, 9-14.
- Gómez Carrasco, C., Molina Puche, S. y Pagán Grau, B. (2012). Los manuales de ciencias sociales y la enseñanza de la historia del arte en 2º de ESO, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 27, 68-88.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, V. 6n nº 11, 5- 27.
- Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tiempo y Argumento, Florianópolis*, nº 6, 5-27.
- Juderías, J. (1917). *La Leyenda Negra*. Barcelona, Editorial Araluce.
- Maestro, P. (2000). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza, *Íber*, nº 25, 109-110.
- Miralles Martínez, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el bachillerato. *Revista historiografía*, nº 2, 158-166.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La importancia de la en la enseñanza de la Historia. GEU.
- Pérez, J. (2009). *La leyenda negra*. Madrid: Gadir.
- Prats, J. Enseñar Historia: (2001). Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Sáiz Serrano, J., López-Facal, 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.
- Schulze Schneider, I. (2008). La leyenda negra en España. Propaganda en la guerra de Flandes (1566-1584).
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Tribó, G. (2003). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: ICE.