

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 plain, dark 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](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 NOVELA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII COMO FUENTE PRIMARIA PARA EL CONOCIMIENTO DE LA EDAD MODERNA

JOSÉ ANDRÉS PRIETO PRIETO

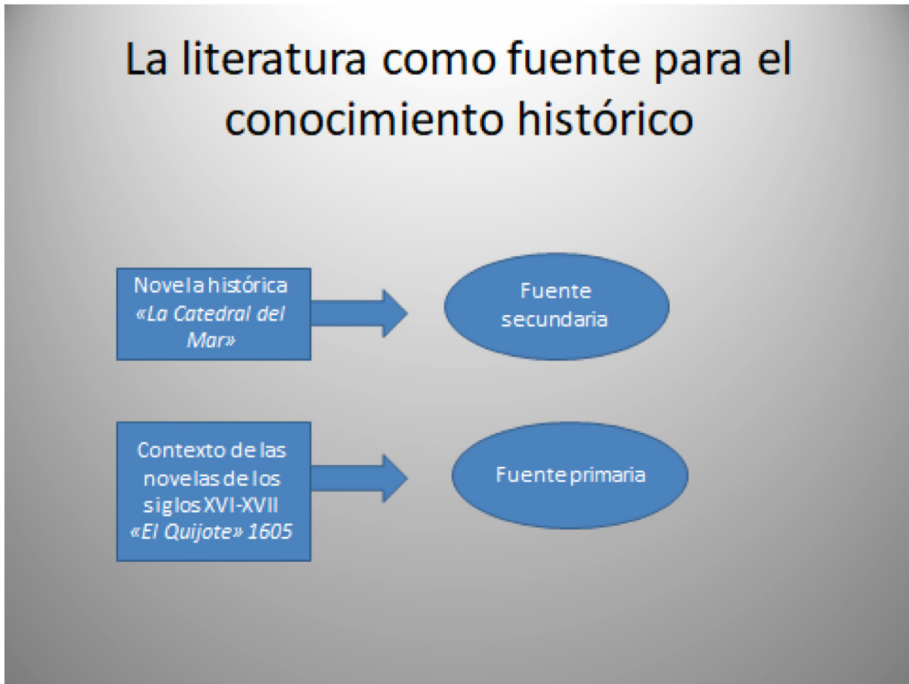
(Universidad de Murcia)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.34](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.34)

## INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, el profesor de lengua y literatura y poeta Pedro Marín Pérez, en una conferencia pronunciada para los alumnos de bachillerato de Investigación, durante el ciclo de conferencias que organizó el departamento de Geografía e Historia del Instituto “Francisco de Goya” de Molina de Segura (Murcia), con motivo de la I semana de las Ciencias Sociales, al hablar de Galdós y sus Episodios Nacionales, distinguía tres tipos de novela histórica:

1. La novela histórica actual, creada por autores que apoyándose en una documentación recrean unos hechos muy lejanos a la época del escritor. La novela se convierte en una fuente secundaria.
2. La novela histórica contemporánea a los hechos que se narran: el escritor es contemporáneo o casi a los sucesos que describe y basa el relato en su propia experiencia o en los sucesos narrados de forma oral por las personas que los han vivido; el ejemplo lo encontraríamos en los Episodios Nacionales. Para escribir esta obra Galdós entrevistó a alguno de sus protagonistas o a personas que fueron testigos de los acontecimientos narrados.
3. El propio contexto histórico de las distintas obras. La mayoría de las obras reflejan el contexto y una coyuntura social, política, económica de la época que describen.



De estos tres modelos, este último tal vez sea el que más nos sirva a los profesores de Historia a la hora de utilizar la literatura como recurso didáctico; de este modo la narrativa se convierte en una fuente primaria (Prats, 2001), muy útil para conocer un periodo que nos ocupa, la Edad Moderna.

Hoy en día para un buen aprendizaje de la Historia es necesario que el alumno adquiera, además de las competencias clave, competencias históricas y que aprenda a pensar históricamente- Para pensar históricamente es necesario utilizar las mismas herramientas que los historiadores, es decir las fuentes primarias (Prieto, Carrasco, Miralles, 2011). Trabajar con documentos referentes a la Edad Moderna con alumnos de secundaria es bastante complicado por una cuestión muy sencilla, la paleografía; ya en su tiempo decía Cervantes, en su Quijote, que la letra procesal *no la entendía ni el mismísimo satanás*.

No obstante, este problema lo podemos salvar utilizando textos literarios contemporáneos a los hechos que queremos estudiar. Muchas de las realidades sociales, económicas y políticas de los siglos XVI, XVII y XVIII son muy difíciles de comprender si los sacamos de su contexto histórico. La lectura y análisis de textos literarios, novelas de los siglos XVI y XVII pueden ser utilizadas por el pro-

fosor como una potente herramienta didáctica para que los alumnos comprendan aquellos aspectos tan alejados en el tiempo.

## **FUENTES PRIMARIAS: LA NARRATIVA DE LOS S. XVI Y XVII**

A la hora de trabajar con fuentes literarias de hace cuatrocientos años la principal dificultad que pueden encontrar los alumnos de Eso y Bachillerato es poder comprender aspectos sociales, económicos y políticos, incluso lingüísticos, tan alejados en el tiempo. Sirva de ejemplo un fragmento adaptado de la novela *Viaje a Turquía*, atribuido a Andrés de Laguna –otros autores lo atribuyen a Cristóbal de Villalón. Dicho texto aparece integrado dentro de unos materiales curriculares: “Aprendemos a Investigar: La empatía, medio de aproximación al pasado” en un libro de 2º ESO (LOGSE).

El objetivo de esta actividad, de clara metodología constructivista, consiste en que el alumno se identifique con personas del pasado, en concreto del siglo XVI, para ello propone:

1. Documentarse sobre la época.
2. Detectar y comprender los aspectos de la época que al alumno le puedan resultar más extraños.
3. Imaginar una situación del pasado concreta (el alumno se tiene que meter en la piel de algún personaje) y escribir sobre ella.

Para que el alumno se meta en la piel de un galeote se le ofrece el citado texto (adaptado) del *Viaje a Turquía*:

-¿y qué os daban allí de comer?

-Daban a cada uno 26 onzas de bizcocho, pero si estábamos donde no lo podían tomar, que era tierras de enemigos 20 onzas y una almueza de mazamorra.

-¿Qué es mazamorra?

-Toman la harina sin cerner ni nada y hácenla pan; después aquello hácenlo cuartos y recuéncenlo hasta que está duro como piedra y métenlo en la galera. Las migajas que se desmoronan de aquello y los suelos donde estuvo es mazata, que cuando habréis apartado a una parte las chinchas muertas que están entre-llo y las pajas y el estiércol de los ratones lo que queda no es la quinta parte...

-¿Y la cama era conforme a la comida?

-Tenía por cortinas todo el cielo de la luna y por frazada el aire. La cama era un banquillo cuanto pueden tres hombres caber sentados y de tal manera tenían de dormir allí que con estar amarrado al mismo banco y no poder subir encima la pierna, sino que había de estar colgado, por si malos de mis pecados sonaba tantico la cadena, luego el verdugo estaba encima con el azote.

-¿Quién os lavaba la ropa blanca?

-Nosotros mismos con el sudor que cada uno manaba de los cuerpos.

-¿Parece que se comen las espaldas en ver cuál debía estar de gente?.

*-A eso quiero responder que por la fe de buen cristiano, no más ni menos que es un hormigal. Hormigas las veía en mis pechos, cuando me miraba, y tomábame una congoja de ver mis carnes vivamente comidas de ellas y llagadas, ensangrentadas todas.*

En el texto observamos que el último párrafo, donde se habla de las hormigas, pierde el sentido pues se pregunta por la ropa: no la lavaban nunca y por lo tanto, el interlocutor, pues se trata de un diálogo, llega a la conclusión, y por eso pregunta, de que la ropa debía estar llena de “gente”. Como la conclusión final del texto no nos cuadra pasamos a desarrollar un proceso de investigación-acción (Johnson, Johnson y Hocubec, 1999), La Torre, 2004). Elliott (1990), propone el siguiente modelo de investigación-acción:

1. Identificar y clarificar la idea general o el problema
2. Exploración:
  - a. Descubrir los hechos de la situación de la manera más completa posible.
  - b. Explicar los hechos de la situación, generando hipótesis explicativas y comprobándolas. Para comprobarlas será necesario recoger información.
3. Construcción del plan general para comprobar la hipótesis:
  - a. Descripción revisada de la idea general
  - b. Descripción de los factores que se han de cambiar para poder mejorar la situación y las siguientes acciones que se han de emprender.
4. Medidas perfiladas en el plan general puestas en marcha: coloquio abierto entre todo el grupo de clase.

5. A partir de las verificaciones, el profesor recogerá nuevas informaciones; esta fase lo lleva, inevitablemente al análisis de nuevos documentos.

Ante la duda acudimos al texto original sin adaptar:

**Mata.** – *¿Quién os lavaba la ropa?*

**Pedro.** – *Nosotros mismos con el sudor que cada día manaba de los cuerpos; que una que yo tuve, a pedazos se cayó como ahorcado.*

**Juan.** – *Parece que me comen las espaldas en ver cuál debía (la ropa) estar de gente.*

**Pedro.** – *A eso quiero responder que, por la fe de buen cristiano, no más ni menos que en un hormigal hormigas. Los veía en mis pechos cuando me miraba, y tomábame una congoja de ver mis carnes vivamente comidas dellos y llagadas, ensangrentadas todas, que, como aunque matase veinte pulgaradas, no hacía al caso, no tenía otro remedio sino dejarlo y de no mirar; pues en unas botas de cordobán que tenía, por el juramento que tengo hecho y por otro mayor si queréis, que si metía la mano por entre la bota y la pierna hasta la pantorrilla, que era en mi mano sacar un puñado de ellos como granos de trigo.*

Del texto original se desprende que cuando habla de las hormigas es una comparación: la camisa tenía tanta gente como hormigas hay en un hormiguero. La clave está en el significado de “gente”; en el argot marinero del siglo XVI, hablar de “gente”, es lo mismo que hablar de piojos, chinches o pulgas que tanto abundaban en los barcos.

Este pequeño detalle los autores del libro de texto, lo pasan por alto y al no encontrar un sentido claro en la novela original lo adaptan mal, pensando que lo que abundaba en los barcos eran las hormigas.

Como señalábamos en la introducción, el proceso de adaptación del texto original ha supuesto un cambio sustancial en el contenido del mismo, de tal manera que su significado ha llevado al alumno inexorablemente a conclusiones totalmente erróneas: *los barcos estaban llenos de hormigas que atacaban al ser humano.*

Tras detectar el error, el profesor debe presentar al alumno el texto corregido con las consecuencias desde el punto de vista constructivista en el tratamiento de la temática: *En los barcos no había hormigas, sino que abundaban los piojos.*

Este sencillo ejercicio demuestra las dificultades que podemos encontrar tanto los profesores como los alumnos a la hora de trabajar con fuentes literarias de los siglos XVI y XVII. No obstante, el error en el libro de texto, nos puede servir

como un recurso didáctico en otras situaciones, incluso en otros niveles de enseñanza, especialmente para el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, investigación (Hervás y Miralles, 2006). El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios y tradicionales de la historia (Pagès, 1997).

## PROPUESTA DIDÁCTICA

Para trabajar con textos literarios, proponemos una unidad formativa contextualizada para 3º ESO

Objetivo: Mediante el análisis de fuentes literarias de los siglos XVI y XVII, el alumno debe llegar a comprender los principales aspectos sociales, económicos y políticos desde una perspectiva histórica y siempre fomentando situaciones empáticas.

Materiales: Proponemos trabajar con textos de cuatro obras literarias de los siglos XVI y XVII; todas tienen en común que se narran en primera persona; es decir, el personaje central cuenta su vida para amenizar al lector:

1. CRISTÓBAL DE VILLALÓN: *Viaje a Turquía*
2. ANÓNIMO: *La vida de Estebanillo González hombre de buen humor compuesta por él mismo.*
3. H. J. CH. VON GIMMELSHAUSEN: *Simplicius Simplicissimus.*
4. ALONSO DE CONTRERAS: *Discurso de mi vida.*

Según Martínez (1992), en la elección correcta de los materiales está la clave para llevar a buen puerto la acción educativa (Monereo y Durán, 2002).

Relación contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte Renacentista</li> <li>• Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.</li> <li>• Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón.</li> <li>• Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las "guerras de religión", las reformas protestantes y la contrarreforma católica.</li> <li>• El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.</li> <li>• El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII.</li> </ul>	1	Comprender la significación histórica de la etapa del Renacimiento en Europa	1.1.	Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo).	
				1.2.	Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferente tipo de fuentes históricas.
	2	Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores.	2.1.	Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época.	
	3	Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna	3.1.	Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.	
	4	Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias	4.1.	Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.	
			4.2.	Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.	
	5	Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	5.1.	35.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.	
	6	Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.	6.1.	36.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los "Treinta Años".	
7	Conocer la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.	7.1.	Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.		
8	Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.	8.1.	Identifica obras significativas del arte Barroco.		

## METODOLOGÍA

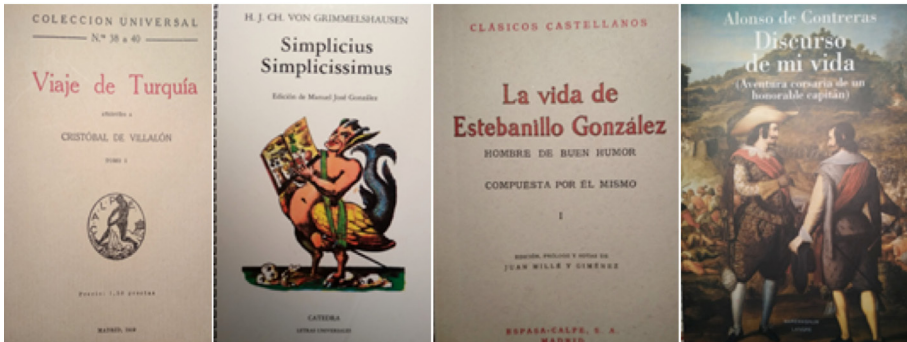
Estudios recientes (Hernández, 2002), (Quinquer, 2004), (Hernando, 2015), (Saiz y López-Facal, 2015) demuestran que el profesor de enseñanza secundaria abusa de las estrategias expositivas frente a las estrategias de indagación. Desde el punto de vista metodológico debemos potenciar el uso de estrategias de indagación; esto implica utilizar nuevos métodos de enseñanza que hagan del alumno un investigador, que utilice los métodos propios de la investigación:

1. Acercar al alumno a las fuentes primarias:
  - a. Fuentes documentales
  - b. Fuentes objetuales
  - c. Fuentes literarias
2. Fomentar el método cooperativo
3. Capacidad de formular hipótesis de trabajo y sacar conclusiones
4. Fomentar el espíritu crítico y la empatía

Muchos aspectos de la sociedad de los siglos XVI y XVII suelen resultar muy extraños para un adolescente del siglo XXI. Para entender la historia es necesario meterse en la piel de los demás. Intentar penetrar en el pasado poniéndose en el lugar de los personajes que lo vivieron para poder comprender aquello que nos puede parecer más extraño.

¿Cómo podemos identificar los personajes del pasado?

1. Documentarse sobre la época que vamos a trabajar
  - a. Sociedad del Antiguo Régimen
  - b. Economía del siglo XVII:
    - i. Economía europea
    - ii. Economía española
    - iii. Crisis agrícolas: malas cosechas y expulsión de los moriscos
    - iv. Crisis de subsistencia y estancamiento demográfico como consecuencia de la peste, la guerra y las malas cosechas.
  - c. Guerra de los Treinta Años
  - d. Comercio marítimo y piratería.
  - e. Conflictos religiosos
2. Extraer información de las fuentes literarias



3. Detectar y comprender los aspectos más extraños a nosotros:
  - a. La mezcla de religión y superstición
  - b. El odio al hereje o al de religión distinta
  - c. la experiencia cotidiana de la guerra y sus efectos en la vida de los europeos que la padecieron durante tantos años
  - d. La presencia continua del dolor, del hambre, de la muerte
  - e. La actuación de los grupos dominantes: reyes, señores, padres de familia, esposos.
  - f. La existencia de una minoría de privilegiados y una mayoría de miserables
  - g. Confiar en el milagro
  - h. La enfermedad como un castigo divino
  - i. La cautividad y esclavitud como una posibilidad permanente
  - j. El viajar, una actividad peligrosa.
4. Imaginar una situación del pasado y escribir sobre ella: El alumno debe imaginarse que es un personaje del siglo XVI o XVII y escribirá un diálogo en primera persona:
  - a. Un galeote de la escuadra turca
  - b. Un campesino alemán durante la guerra de los treinta años
  - c. Un morisco español que tiene que abandonar su pueblo en 1609
  - d. Un hidalgo castellano venido a menos
  - e. Un corsario español residente en Cartagena

## CONCLUSIONES

Aunque poco a poco se está produciendo un proceso de renovación en cuanto a la utilización de estrategias metodológicas a la hora de enseñar historia en la enseñanza secundaria, todavía predominan las estrategias donde el principal y

único protagonista es el profesor priorizando la enseñanza conceptual y memorística frente al aprendizaje significativo y las estrategias de indagación.

Con esta propuesta didáctica pretendemos ofrecer ejemplos de cómo poder utilizar las fuentes primarias en el aula, fomentar el pensamiento histórico y situaciones empáticas.

La empatía como recurso didáctico en Geografía e Historia va a favorecer el desarrollo del perfil competencial: lingüística, aprender a aprender, social y ciudadana, evaluar por competencias clave y, finalmente, desarrollar competencias históricas: los conceptos de primer orden evolucionarán hacia los metaconceptos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid. Morata.
- Hernández Cardona, F. X. (2002) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona. Graó.
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a las escuelas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hervás Avilés, R.M., Miralles Martínez, P. (2006). “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”, *Educación en el 2000, revista de formación del profesorado*, nº 9, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, págs. 34-49.
- Johnson, D., Johnson, R. y Hocubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. 1999.
- Latorre, A. (2004) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (1992). “¿Cómo analizar los materiales?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, 1992, págs. 14-18.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Pagès, J. (1997) “La formación del pensamiento social”, en BENEJÁN, P. Y PAGÈS, J. (COORD.), *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, págs. 149-165.
- 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.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

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.

