

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](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>	



# LOS ITINERARIOS CALATRAVOS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS ÓRDENES MILITARES DE CASTILLA\*

HÉCTOR LINARES GONZÁLEZ\*\*

(Universidad Autónoma de Madrid)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.38](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.38)

## PLANTEAMIENTO

En la realización de este artículo se ha pretendido diseñar un itinerario didáctico por una serie de encomiendas de la Orden de Calatrava durante la modernidad temprana (Ss. XV-XVI) en el partido territorial de Campo de Calatrava, en la actual provincia de Ciudad Real, en la Comunidad de Castilla-La Mancha. A través de este recorrido, y con la visita de las encomiendas seleccionadas el alumno podrá acceder a la practicidad de las Ciencias Sociales, y, sobre todo, comprender la auténtica noción de “utilidad” de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Los señoríos calatravos seleccionados han seguido, para ello, una serie de criterios: político-sociales, económicos, paisajístico-naturales, y artísticos –que serán debidamente explicados y justificados en su correspondiente apartado-. El fin de este recorrido es, de esta manera, que el alumnado de secundaria aprenda el pasado de otra forma, conociendo unas instituciones que han sido olvidadas en la enseñanza media y que, en algunos territorios como Ciudad Real, constituyeron un auténtico eje vertebrador de la historia, la política, la economía, el arte y la sociedad de toda la región. De encomienda en encomienda, el alumno podrá comprender el

---

\* Este capítulo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Generación del Conocimiento PGC2018-094150-B-C22, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (2019-2022). Asimismo, agradezco enormemente a los profesores Alfonso García de la Vega (UAM) y Francisco Fernández Izquierdo (CSIC) sus consejos y ayuda en la redacción de este trabajo.

\*\* Departamento de Historia Moderna, Fac. Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: [hector.linares@uam.es](mailto:hector.linares@uam.es)

arte y la arquitectura de su región, el tejido productivo y económico, los recursos naturales y paisajísticos, y la propia historia regional, y todo ello siguiendo el hilo conductor de la Orden de Calatrava. Así, y teniendo en cuenta que vamos a utilizar las órdenes militares, en concreto la Orden de Calatrava como medio vehicular de nuestro itinerario didáctico, y habiendo establecido cómo cronología la temprana modernidad, hemos comprobado que nuestro proyecto se enmarcaría con mayor facilidad al currículo oficial del último curso de 3º de ESO. Además de por su mejor adecuación al currículo de este curso, esta decisión viene dada por la necesidad de una cierta madurez y conocimiento histórico por parte de los estudiantes a participar, de otra forma podría suponer una excursión al uso sin más trascendencia y objetivo que el de romper la rutina en las clases tradicionales.

## PROPUESTA DIDÁCTICA

### *METODOLOGÍA*

Nuestro itinerario didáctico calatravo se ha basado en la metodología y pensamiento pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, que confiere a los itinerarios y excursiones educativas un enorme valor didáctico, afirmando sus miembros ya en 1902 que las excursiones y los viajes escolares proporcionaban una “formación integral” al alumno, muy ligada a la concepción de la educación de otro de los grandes autores de la ILE, fuertemente influenciado por el Krausismo, como es Pedro de Alcántara García (Alcántara García, 1902), de cuyo pensamiento se desprende que “la educación ha de ser integral, armónica y gradual”, definición y concepción de la educación que hacemos nuestra en el presente itinerario (Melcón, 1995). La Institución Libre de Enseñanza otorgó de un fuerte protagonismo a las excursiones escolares, que ya poseían una enorme experiencia y tradición en otros países del centro de Europa como Suiza, Alemania o Austria. En España, sin embargo, su enorme valor didáctico solo había sido defendido por autores como Pablo Montesinos y Mariano Carderera (Melcón, 1995). De esta forma, la expansión de la idea de que las excursiones y salidas educativas eran un excelente sistema y recurso didáctico se deben, en gran medida, a la acción de los educadores de la ILE dado que el pensamiento del padre Sarmiento, en el siglo XVIII, no habían llegado a fraguar en la comunidad educativa española. Para los académicos, pensadores y pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza las excursiones educativas suponían mucho más que un simple recurso didáctico auxiliar, para los miembros de la ILE las salidas fuera del aula aportaban a los

estudiantes y al proceso de enseñanza-aprendizaje todos los elementos necesarios para la llamada “formación integral” del individuo, de su cuerpo y, además, de su espíritu. La relación entre el alumno y su realidad más próxima y viva en sus diversas manifestaciones hace posible abordar su estudio de forma unitaria, desde todos los puntos de vista, lo que lleva a hacer necesarias las excursiones educativas en casi todas las materias académicas (Melcón, 1995).

En una línea similar, múltiples trabajos sobre la didáctica de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, como los de Boyle, Conchie, Martín, Milsom, Nash Rawlinson, Wurthmann (2007) han afirmado y demostrado que el alumnado de enseñanzas medias prefiere la adquisición de los conocimientos fuera del aula, rompiendo el espacio de aprendizaje tradicional, y enmarcándolo en la realidad más próxima al estudiante. La actividad continua y ejercida por el estudiante a través del itinerario, bajo la atenta observación y orientación del profesor, produce, como afirma García de la Vega, “propuestas, soluciones y valoraciones” por parte de los propios estudiantes (García de la Vega, 2004). El mismo autor (2012) también índice, como la ILE, en que la valoración del paisaje y la inclusión del mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje supone un elemento central y de gran importancia en la adquisición de conocimientos, sobre todo en la rama de geografía e historia.

Por otro lado, uno de los pilares didácticos en los que hemos basado nuestro itinerario a través de las encomiendas de la Orden de Calatrava es el uso del juego y la técnica de simulación. En el marco educacional la utilización de los juegos y de la simulación imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje un marcado carácter dinámico, integrador y, sobre todo, motivador. Las técnicas de simulación consisten en reproducir un fenómeno, un determinado proceso o hecho con la finalidad de que el alumno pueda asimilarlo mejor. A través de estas representaciones simplificadas el estudiante llega a comprender y adquirir el conocimiento de forma empírica y mediante de uno de los valores transversales más importantes de la educación: la empatía. A palabras de María Jesús Marrón “potenciar el aprendizaje basado no sólo en el saber o conocer, sino también, y especialmente, en el saber hacer” (Moreno Jiménez, y Marrón Gaité, 1996). La Institución Libre de Enseñanza contemplaba la excursión educativa, el ejercicio físico y el juego como principales factores del desenvolvimiento de los sentimientos estéticos y ético-religiosos (Alcántara García, 1902) y, además, aportaban materiales y herramientas para la confección de un pensamiento crítico (Melcón, 1995). Otra de las grandes influencias ha sido la pedagogía de María Montessori (Montessori, 2014) cuyo método, fundamentado en la libertad del estudiante, y en la observancia clínica del profesor, que pierde su papel de mero altavoz del conocimiento, para ser partícipe del mismo, en un proceso

de transmisión en el que se involucra directamente al alumno en primera instancia, y en el que, a través de su propio desarrollo el profesor adquiere un nuevo rol de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. El método también presenta a los itinerarios como un espacio proclive al descubrimiento de la realidad de los jóvenes (a través de materiales diferentes y el contacto con la naturaleza), que les ponen en contacto con escenarios educativos que pueden adaptarse tanto a sus niveles de aprendizaje como a sus distintas capacidades e inteligencias, sobre todo, y aquí enlazando con la teoría de las inteligencias múltiples del profesor Howard Gardner, la inteligencia naturalista (Gardner, 1994 y 1995). Aprovecharíamos también, por otro lado, el “tercer nivel” del proceso cognitivo del método Montessori, aquel que va desde los 13 a los 18 años aproximadamente, y en el que el alumno experimenta un alto potencial creativo, y distintos cambios en el desarrollo de las aptitudes, podemos intentar paliar las distorsiones de concentración que también son características de esta fase, y que suelen agravarse mediante sistema tradicionales de enseñanza en el aula (Montessori, 2014).

Por último, hemos de decir que nuestro itinerario ha recibido grandes aportaciones e influencias de los modelos de itinerarios didácticos que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid editó en el año 2001, y que ofrece distintos tipos de recorridos a través de múltiples áreas de conocimiento como la geografía o el arte (Herrero Fabregat, 2001; Gutiérrez Romero, 2001; y Merlos Romero, 2001). Sin embargo, echamos en falta un itinerario del mismo tipo, pero centrado en conocimientos puramente históricos, algo que en la misma colección no llegó a editarse. La misma expresa que entre los múltiples enfoques de la didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de enseñanzas medias se ha de destacar de forma muy significativa la experiencia práctica (Herrero Fabregat, 2001). El material de apoyo al que hacemos referencia ofrece una visión de la enseñanza basada en un modelo de aprendizaje fundamentado en la observación y la experiencia, que sin duda ha ayudado muy notablemente a la confección de nuestro itinerario didáctico.

## **ADAPTACIÓN AL CURRÍCULO OFICIAL DE CASTILLA-LA MANCHA**

En primer lugar, hemos de aclarar que esta propuesta didáctica está planteada para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, asignatura de *Geografía e Historia* del 3º curso de ESO. Esta decisión viene dada por una serie de motivos, entre los que destacamos la necesidad de contar con una cierta madurez y conocimiento por parte de los estudiantes a participar, puesto que de otra

forma la actividad podría suponer una excursión al uso. Por otro lado, también es más proclive su desenvolvimiento en estos niveles por su mejor adaptación al Currículo de este curso. El currículo de 3º de ESO puede adaptarse con cierta facilidad a nuestra propuesta de itinerario didáctico. En primer lugar, leyendo el Decreto 40/2015 del 15 de junio de 2015, observamos la siguiente afirmación: *“En tercero de la ESO, el alumno estudia Geografía física y humana concretando en el espacio geográfico más cercano, su Comunidad Autónoma y España y continúa con la Historia Moderna”*.

De esta forma, y mediante esta oración extraída del propio decreto, encontramos que uno de los objetivos principales de nuestra propuesta viene avalada y fomentada por el propio espíritu de la ley: el mayor conocimiento, estudio y puesta en valor del espacio más cercano del estudiante, su Comunidad Autónoma y su región. Por lo que se refiere al currículo estrictamente, y en concreto para los contenidos de Geografía puestos en ejercicio mediante nuestra propuesta didáctica, encontramos que en el Currículo Oficial de 3º de ESO de Castilla-La Mancha, específicamente en el Bloque 2: El Medio Físico se hayan el conocimiento y valoración de los “principales espacios naturales y protegidos a nivel peninsular, insular y de Castilla-La Mancha”. Y en el bloque 3: el Medio humano, podemos estudiar los sectores (primario, secundario, y terciario) así como los paisajes humanizados, y las actividades económicas nacionales y regionales. Por lo que se refiere a los conocimientos de Historia Moderna que están presentes y son puestos en práctica en nuestra propuesta de itinerario didáctico por las encomiendas calatravas, encontramos en el currículo oficial de la ESO de Castilla La-Mancha (Decreto 40/2015), en el Bloque 4: La Edad Moderna, los siguientes contenidos: características socio-económicas de los siglos XV-XVI; las principales manifestaciones culturales y artísticas, y las monarquías modernas.

Por último, es importante señalar, como antes se ha hecho brevemente, que esta propuesta de itinerario didáctico por las encomiendas de la Orden de Calatrava en el partido territorial del Campo de Calatrava, en la provincia de Ciudad Real, además tiene en cuenta uno de los objetivos que el currículo oficial de la asignatura de Geografía e Historia en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha señala con cierta importancia, como es la puesta en valor de la historia y el patrimonio local y regional como primera realidad y escenario más próximo del estudiante. Así, en el Decreto 40/2015, podemos encontrar afirmaciones como la siguiente: *“Desde el siglo XIX la enseñanza de la Geografía e Historia ha sido básica en la creación tanto de identidades nacionales y regionales como en la de espíritus democráticos y críticos”*.

Es evidente que la realización de este itinerario por parte del alumnado implicado supondría la toma en contacto del pasado más inmediato de los estudiantes, dado que sería un “re-descubrimiento” de la historia, la cultura, y el patrimonio de la región y las localidades más próximas a su día a día. Creando, como bien afirma el decreto, una verdadera y auténtica identidad regional que pondrá el valor el espacio histórico-geográfico seleccionado, y erigiendo nuevas visiones, pensamientos, y reflexiones al estudiantado de una forma dinámica y motivadora, rompiendo los esquemas de la enseñanza tradicional, que además ha obviado ciertas partes de la historia regional y local, como es la influencia e importancia de las caballerías castellanas, y que han sido instituciones que en algunos territorios han sido fundamentales para su desarrollo histórico, económico, político y social.

## EL ITINERARIO DIDÁCTICO

El itinerario didáctico proyectado contemplaría la visita de cuatro encomiendas (Daimiel, Almagro, Valdepeñas y Calatrava la Nueva). Sin embargo, por las limitaciones del formato del proyecto, no es imposible desarrollar las visitas completas, por lo que presentaremos los objetivos y contenidos fundamentales de cada una de las mismas.

En primer lugar, se contempla una serie de sesiones previas a la salida que, en el marco del aula, ofrecerá a los alumnos una primera aproximación al mundo de las órdenes militares castellanas, y en concreto, a la Orden de Calatrava. Serán contenidos generales y conceptuales, necesarios para que el estudiantado participante pueda sacar el máximo provecho a los conocimientos que serán puestos en práctica. Entre los contenidos que deben ser tratados en la sesión previa se incluirán nociones básicas como “encomienda” o “comendador”, así como una breve historia de las órdenes militares desde la Edad Media hasta la modernidad, y la implantación del señorío calatravo en Ciudad Real. Además, el alumno debe conocer el área geográfica por el que discurrirá nuestro itinerario. Se propone, que mediante la aplicación *Google Earth*, y mediante la ayuda del profesor que actuará como guía del proceso de aprendizaje, el estudiante contemple a través de cartografía actual las localizaciones geográficas, así como demarcar y crear el propio itinerario mediante las múltiples herramientas que permite la aplicación web. A través del sistema de “chinchetas” el alumno es capaz de confeccionar el itinerario a realizar, para de esta forma conocer el espacio y los paisajes de forma virtual y, en la visita, poder reconocerlos en primera persona. Se propone, de esta forma, que el estudiantado posea unos conocimientos básicos para que la actividad llegue a un fin óptimo.

## VISITAS A TRES ENCOMIENDAS Y AL SACRO CONVENTO DE CALATRAVA LA NUEVA

Nuestro itinerario comenzaría en la encomienda más septentrional, es decir, la encomienda de Daimiel, y proseguiremos el recorrido en sentido de las agujas del reloj, para ir visitando y conociendo las encomiendas seleccionadas. Mediante esta regla, la siguiente encomienda sería la de Almagro, para continuar con Valdepeñas; y finalizar en el Sacro Convento de Calatrava. Cada encomienda es seleccionada por la enorme riqueza que poseen en una o varias de las disciplinas a estudiar, ya sea por su historia, patrimonio, o su valor geográfico. Llegados a este punto vamos a realizar un corte por encomienda en el que destacaremos qué elementos deben ser tenidos en cuenta en la realización de la visita didáctica.

### *ENCOMIENDA DE DAIMIEL*

La primera parada es la encomienda de Daimiel, que será estudiada a través del Parque Nacional de las Tablas, la cual era una dehesa de la Mesa Maestral calatrava denominada “Zacatena”. Y aunque la dehesa no formaba parte de la encomienda, el comendador de Daimiel poseía el título de Guarda Mayor de la misma. La distancia entre Ciudad Real (punto de inicio), y Daimiel es de 33 km, y una media hora de trayecto en autobús. Saldremos del centro educativo a las 8:30h de la mañana, y llegaremos a las 9:00h al Parque Nacional. La visita tendrá una duración aproximada de 2 horas. Una vez allí lo primero que visitaremos será el centro de visitas, y tras ello visitaremos el molino harinero calatravo de “Molemocho”, que data del año 1575 aproximadamente. En este lugar, abierto en 2008, es un espacio museístico que establece una relación histórica entre la Orden de Calatrava, los habitantes de Daimiel, el río y su espacio natural. Las presas de estos molinos fueron las que, tras el paso de los años, dieron origen a lo que hoy son los humedales. Tras esta visita, repartiremos entre los alumnos dos cuadernos, el primero recogerá algunas de las ordenanzas de conservación de la dehesa de Daimiel por parte de la orden (con respecto a árboles, nidos de pájaros, etc), y el segundo un cuaderno de campo, de unas 16 páginas, que servirá de apoyo y base del recorrido por el humedal. El cuadernillo, que está disponible en la página web del parque, está creado específicamente para visitas académicas, y está adaptado a los contenidos de la educación secundaria. En este cuaderno de trabajo el alumno podrá ir identificando la flora más representativa del parque, y podrán dibujar las que más interés susciten o les parezcan más llamativas. También posee una parte dedicada a la fauna, siguiendo el mismo esquema que el de la flora, donde los alumnos tendrán que atender a la alimentación de las especies, el por qué encuen-

tran en las Tablas de Daimiel su hábitat, sus movimientos migratorios, etc... Uno de los elementos que caracterizan este itinerario didáctico, como hemos expuesto en las páginas anteriores, es el intento de relacionar los distintos espacios visitados con su pasado como parte de las órdenes militares. De esta forma, a lo largo de la visita tendremos que explicar de qué forma se integró el Parque Nacional en las encomiendas de la Orden, para ello atenderemos a los siguientes puntos: Donación del territorio de Daimiel por la Corona a la orden; los usos que tuvieron los humedales para los habitantes de la zona y la propia institución (Solano, 1985); los molinos harineros calatravos como gestora, puesto que era propiedad maestral; y los ojos del Guadiana como frontera entre los territorios de la orden de Calatrava y la de San Juan (Jeréz García, 2010.)

### *LA ENCOMIENDA DE ALMAGRO*

Con nuestra llegada a Almagro, nos dirigiremos con los estudiantes al corral de comedias, donde realizaremos una visita de unos treinta minutos en la que se nos proporcionarán los datos históricos necesarios para comprender el funcionamiento y la realidad del teatro español del Siglo de Oro. El Corral de Comedias de Almagro ofrece visitas guiadas, por lo que este recorrido informativo no será difícil de conseguir para nuestro itinerario. En la explicación del guía intentaremos incidir en la importancia de la relación entre la Orden de Calatrava y el corral de comedias. Además, sería interesante que este punto concreto fuera realizado en el zaguán del corral, dado que ahí se encuentra una gran cruz calatrava que anuncia y refleja la protección y dominio de la institución. Sin embargo, la actividad que supondrá el centro de interés del alumnado y que constituirá el nexo entre los contenidos y la experiencia empírica propiamente dicha. Proponemos, en este caso, la representación de un fragmento de “Fuenteovejuna” de Lope de Vega. Son cuatro las razones de su selección: en primer lugar, porque su género es el teatro; en segundo, porque es una obra del Siglo de Oro; en tercero, porque su temática gira entorno a las órdenes militares, y en concreto con la calatrava y, en cuarto lugar, porque es una obra que retrata perfectamente la sociedad barroca. De esta forma, con esta representación los estudiantes se sentirán realmente motivados y se favorecerá la adquisición de conocimientos. La representación será de la primera parte del acto Tercero, concretamente la escena en la que el comendador de la encomienda es asesinado por el pueblo tras sus mil fechorías a los villanos. Los alumnos participantes serían nueve: El comendador; Juan Rojo –labrador-; don Esteban –el alcalde de Fuenteovejuna-; Mengo –labrador-; Barrildo –labrador-; Regidor; Pascuala,

Laurencia, y Jacinta –labradoras-. La elección de esta escena viene dada por dos factores: en primer lugar, porque es la parte de la obra en la que mayor tensión, importancia y dramatismo adquiere tanto el argumento como la representación de los personajes. En segundo lugar, puesto que es una de las escenas en la que el número de personajes que forman parte de la escena son paritarios (hombre-mujer), algo que no ocurre siempre. Atendemos, de esta forma, a los valores transversales de la educación como es la igualdad, y atención al género y a la diversidad.

### *VISITA A LA ENCOMIENDA DE VALDEPEÑAS*

Tras terminar nuestra visita en la encomienda de Almagro, partiremos hacia la encomienda de Valdepeñas, a tan solo 32.2 km de distancia, por lo que el tiempo estimado en transporte será de una media hora aproximadamente. Llegaríamos a Valdepeñas sobre las 13:00h. Nuestra visita girará en torno a una actividad principal, que será la visita al Museo del Vino de Valdepeñas, que recorre de forma interactiva y didáctica del proceso de transformación de la uva en vino, en este caso, de la denominación de origen Valdepeñas. En el museo podremos acceder, por otro lado, a la “cultura y folklore” del vino de Valdepeñas, así como la maquinaria vitivinícola o el propio cultivo de la vid. En definitiva, un conocimiento general sobre el proceso de cultivo, explotación, elaboración, maduración y venta del vino. Es decir, todas sus etapas. Se visitan también las antiguas bodegas, los muelles de descarga, las básculas y tinajas, además de una completa exposición fotográfica realizada por Harry Gordon sobre el proceso de vendimia del año 1959. Un elemento a tener en cuenta, y que ayudará sin duda al proceso de enseñanza-aprendizaje, es que el museo posee estaciones con distintos paneles con gran carga didáctica que explican los distintos procesos que sufre la uva, además de la historia del propio museo del vino. La visita supondría la inversión de una media o tres cuartos de hora aproximadamente. Tras terminar la visita de Valdepeñas, realizaremos una parada de descanso en la misma localidad con el fin de poder almorzar y descansar durante unos 45 minutos aproximadamente.

### *EL SACRO CONVENTO DE CALATRAVA LA NUEVA*

El final de nuestro itinerario didáctico se encuentra en la visita al Sacro Convento de Calatrava, la que fue sede de la orden desde el siglo XIII (Ayala, 2007). El Castillo y Sacro Convento de Calatrava es una joya de la arquitectura Alto Medieval, además de ser una enorme mezcla de influencias y tradiciones

artísticas. Además, su estado de conservación en nuestros días es asombroso, por lo que debe ser considerado una visita obligada por parte de nuestro alumnado. Es evidente que esta visita supone uno de los momentos más importantes del recorrido, dado que su contenido constituye la base fundamental de nuestro viaje, así como el nexo de unión de todas las localidades que hemos y vamos a seguir visitando a lo largo del día. La llegada al convento será entorno a las 16:00h de la tarde, a esa hora es cuando se inicia el periodo de visita vespertino. Tras haber realizado una introducción histórica al Sacro-Convento y visitado sus estancias, se realizará la actividad que supondrá el centro de interés del estudiantado y que, además, podrá poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la charla y visita del convento (Decroly, 1921). La actividad que proponemos es la representación de la ceremonia de investidura de un caballero de hábito calatravo, utilizando una adaptación de las *Definiciones* de la institución. En primer lugar, visitaremos e iremos comentado las tumbas de los distintos Maestres y Priors del Sacro Convento de Calatrava, del siglo XII, y que es uno de los principales monumentos de la fortaleza. Tras utilizar esta parte del patrimonio para explicar la figura del maestre y los priores, deberíamos enseñarles a los estudiantes los distintos tipos de “profesos” que formaban la orden: los freiles caballeros, religiosos y monjas (Fernández Izquierdo, 1992). Por último, representaríamos la ceremonia de profesión de caballeros, y para que ganase realismo la escena deberíamos tener, al menos, un ejemplar de las *Definiciones*, algo no muy complicado de conseguir dado que incluso están disponibles en red (portal Google Books), y un atrezo que pudiese asemejarse a hábitos de la orden –puede ser tan sencillo como pintar encima de camisetas o sábanas blancas una cruz roja de Calatrava<sup>1</sup>. Tras la representación, se dará por concluida la visita al Sacro Convento. Creemos que la actividad puede durar entorno a una hora y cuarto, por lo que sobre a las 17:45h habríamos terminado y retornaríamos al centro docente, donde llegaríamos entorno a las 18:30h.

En la clase inmediatamente después a la visita, sería interesante poder realizar una sesión donde se reflexionaría no solo sobre los nuevos conocimientos adquiridos, sino también relacionándolos con los aprendidos anteriormente –relación y activación de conocimientos previos- (Cohen, 2016) el temario oficial, y los valores transversales del currículo, todo ello a través de reflexiones críticas, diálogos, y comentarios de imágenes de los lugares visitados.

---

1 Sería interesante que el alumnado preparase en las sesiones previas a la salida una escenificación tanto de la ceremonia de profesión de caballeros como de la obra de Lope de Vega.

## CONCLUSIONES

A través de estas páginas hemos intentado diseñar una propuesta de itinerario didáctico que utilice unas instituciones olvidadas del currículo de secundaria como medio vehicular para la enseñanza de la geografía y la historia. Como hemos observado, las mismas se adaptan correctamente no solo a los contenidos reflejados en la legislación (3º de ESO), sino que además ofrecen un escenario perfecto para la transmisión del conocimiento de una forma interactiva, dinámica, innovadora y multidisciplinar. Asimismo, en determinados contextos, como es el caso estudiado de Ciudad Real y Castilla La Mancha, estas instituciones resultaron ser fundamentales para el desarrollo tanto de la historia regional como del desenvolvimiento económico, político, social, e incluso natural y paisajístico. Es por ello que su utilización para el re-descubrir de la historia local y regional, como atiende además el currículo oficial, parece ciertamente indicado. Además, el uso de las órdenes militares y sus encomiendas como recurso didáctico constituye en sí mismo una propuesta realmente innovadora pues, a día de hoy, son pocos los autores que han proyectado sobre estas instituciones una vertiente educativa y didáctica, olvidándolas no solo en los currículos de secundaria sino también como elemento a tener en cuenta como elemento pedagógico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara García, P (1902): *Educación intuitiva, lecciones de las cosas, y excursiones escolares*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y Cía.
- Boyle, A; Conchie, S; Maguire, S; Milson, C; Nash, R; Rawlinson, S; Turner, A; y Wirthmann, S: "Fieldwork in Good: the Student perception and the affective Domain", in *Journal of Geography in Higher Education*, 31, 2007. pp. 299-317.
- Decroly, O (1921): *Hacia la escuela renovada, una primera etapa con observaciones aplicables al Perú. Clasificación de los escolares, programa de las ideas asociadas, método de los centros de interés*, Editorial Garcilaso.
- García De La Vega, A: "Didáctica del paisaje: Realidad y reto educativo", en *Aula Verde: revista de educación ambiental*, 42, 2014.
- García De La Vega, A: "El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio", en *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 27. 2012. pp. 155-175.
- García De La Vega, A: "El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje", en *Didáctica Geográfica*, 6, 2004. pp. 79-95.

- Gardner, H (1994): *Estructura de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de la cultura económica, México.
- Gardner, H (1995): *Siete inteligencias, la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Herrero Fabregat, C: *La Sierra Norte de Madrid. El Berrueco, Torrelaguna, Patones y El Atazar*, Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica de Madrid, Madrid, 2001.
- Jerez García, O; y Sánchez López, L: “La arquitectura geográfica manchega: recurso y compromiso educativo”, en *Espacio, Tiempo, y Forma, Serie VI, Geografía*, Tomo 15, 2002. pp. 129-146.
- Juan García, A: “El valor didáctico del patrimonio: los parques arqueológicos. La experiencia del parque arqueológico de Alarcos-Calatrava”, en *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 3, 2006. Pp. 240-246.
- Melcón Beltrán, J (1995): *Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*, Cuadernos del ICE, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Melcón Beltrán, J: *La Enseñanza de la Geografía y el profesorado de las escuelas normales (1882-1915)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona, 1989.
- Montessori, M (2014), *Ideas generales sobre el método*, Madrid, Cepe. 467
- Montessori, M (2014): *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M (1996): *Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica*, Colección Espacios y Sociedades, Síntesis, Madrid.
- Solano, E (1975): *La Orden de Calatrava en el siglo XV*. (U. d. Sevilla, Ed.)