

Investigación e Innovación Educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz

María Pilar Cáceres Reche

José María Romero Rodríguez

José Antonio Marín Marín

Dykinson, S.L.

Investigación e Innovación educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz
María Pilar Cáceres Reche
José María Romero Rodríguez
José Antonio Marín Marín
Editores

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Dykinson

Madrid, 2020

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1324-590-4

29. PERFILES EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL CONSUMO DE TABACO EN JÓVENES	
JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ.....	417
30. NEUROEDUCACIÓN, GÉNERO Y EQUIDAD PARA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD	
CLAUDIA DE BARROS CAMARGO, CRISTINA MARÍN PERABÁ y Cristina Pinto Díaz	427
31. PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ELE	
FERMÍN MARTOS ELICHE Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS.....	437
32. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CULTURAL E INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA Y SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO.....	455
33. NUEVOS ENFOQUES EN LA DIDÁCTICA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA: DEL MÉTODO MIXTO AL <i>MIDDLE GROUND</i>	
ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA Y JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ	469
34. LA ENSEÑANZA DE CARACTERES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE CHINO LENGUA EXTRANJERA (CLE)	
JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ Y ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA.....	483
35. LA ACCESIBILIDAD EN VIDEOJUEGOS: ASPECTOS A TENER EN CUENTA	
DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ.....	497
36. RECURSOS EDUCATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ARQUEOLÓGICA	
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS.....	511
37. LOS RELATOS HISTÓRICOS BREVES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS	
ANDRÉS PALMA VALENZUELA Y VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN.....	529
38. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA UN PATRIMONIO INCLUSIVO	
VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN Y ANDRÉS PALMA VALENZUELA	545
39. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EMPRENDIMIENTO: NUEVOS ENFOQUES EN BÚSQUEDA DE SALIDAS PROFESIONALES	
MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS, REGINA GARCÍA RAMÍREZ Y VICTORIA EUGENIA CHAMORRO MARTÍNEZ	561

LOS RELATOS HISTÓRICOS BREVES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Andrés Palma Valenzuela y Vicente Ballesteros Alarcón

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Como señalan recientes aportaciones sobre la innovación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, (Hernández, 2019), todo proceso de innovación educativa exige a la vez responder a necesidades sociales concretas y superar la idea del docente «fuente» para verlo como profesional que valida información, resuelve problemas, plantea currículos abiertos y trabaja habilidades; mostrando ello además como toda innovación implica desarrollar destrezas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; orientadas a trabajar contenidos que ayuden al alumnado a madurar mediante procesos de selección, investigación, deducción y comunicación.

En un contexto social que reclama responsabilidad, credibilidad, integridad, capacidad para respetar a los demás y aceptar la diversidad, superar la indiferencia hacia el otro y disponibilidad para asumir compromisos, respetar la ley y habilidad para repensar

las herramientas usadas en el aula, tales dinámicas pueden generar procesos didácticos eficaces y atractivos que van más allá del mero entretenimiento.

En coherencia con ello, se orienta nuestra propuesta a formar docentes que desarrollen métodos de aprendizaje significativos, imaginativos e integrales capaces de fomentar estilos educativos que ayuden al alumnado a valorar datos, organizar y generar ideas, comparar, defender opiniones y aceptar otras diferentes, evaluar argumentos, resolver problemas, dialogar y respetar al otro.

Tales propósitos se asientan además en la convicción de que toda iniciativa innovadora debe: asumir objetivos concretos, abrir espacios de reflexión y dialogo, responder a inquietudes personales y sociales, garantizar oportunidades de éxito y propiciar contextos donde enseñar y aprender sea eficaz y gratificante. No siendo ello tarea fácil cuando parte del alumnado se halla inmerso en entornos socio-culturales que ya definen algunos como «sociedad del desconocimiento» (Serrano, 2019).

El concepto de «sociedad del conocimiento» fue acuñado en 1969 por Peter Drucker y desarrollado después por autores que planteaban, desde una visión económica, la necesidad de conectar el conocimiento con la producción de la riqueza, estableciendo como clave explicativa más su productividad que su cantidad.

La noción fue asumida en ámbitos académicos como alternativa a la idea de «sociedad de la información» y redefinida por la UNESCO como «sociedad del saber» tras superarse su inicial dimensión económica. Desde tal enfoque, se explica la «sociedad del conocimiento» como una nueva era que busca transformar las instituciones educativas mediante la inclusión de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lograr un mejor conocimiento. Sin embargo, como hemos avanzado, estudios posteriores han planteado una relectura crítica del concepto acuñando mediante la introducción de la idea de «sociedad del desconocimiento».

Tras una valoración crítica del progreso de las nuevas tecnologías y su incorporación al aula, recientes análisis han detectado ciertos efectos negativos del fenómeno que deben ser considerados. Autores como Serrano (2019) advierten, con argumentos de peso, que tal visión de la realidad socio-educativa puede hallarse a la base de reduccionismos y desequilibrios para la comunicación humana y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Completándose tal diagnóstico con la constatación

de que amplios sectores del alumnado fueron mediatizados durante los últimos años por marcos legislativos y enfoques curriculares que han devaluado la Historia reduciendo su enseñanza a sesgados relatos ideológicos del pasado reciente, omitiendo análisis sistemáticos de fuentes e ignorando la variedad de paradigmas historiográficos existentes.

La combinación de tales elementos ha generado un gran desconocimiento, unido a actitudes acriticas y de amnesia ciudadana, cuyo antídoto podría ser la recuperación de la ciencia histórica como disciplina fundamental en el currículo de enseñanzas obligatorias (Damiao, 2019). Lo cual exige a nuestro juicio el desarrollo de recursos e iniciativas didácticas como los contenidos en la propuesta que planteamos como vía de innovación e incentivación de los aprendizajes. Llevándonos todo ello a considerar que sólo la recuperación de una perspectiva humanista del proceso didáctico, como ampliación del horizonte de la práctica docente de la DCS, podría mejorar los entornos de aprendizaje, como ámbito en que hemos concentrado nuestros esfuerzos.

2. MÉTODO

Sugerimos un uso didáctico de los relatos históricos de formato breve como recursos aplicados a la enseñanza de la Historia Moderna de Granada desde un acercamiento a dos figuras relevantes de los siglos XV y XVI: Muhammad XII (1459-1533), último monarca de la dinastía nazarí y la Reina Juana I de Castilla (1479-1555); personajes coetáneos conocidos popularmente como Boabdil y Juana “la Loca”.

En continuidad con trabajos previos (Palma, 2018 y 2019), y desde experiencias de innovación referidas a la educación histórica y al logro de las competencias sociales del currículo, adoptamos el relato histórico breve, RHB, como recurso aplicado a la enseñanza de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales» impartida en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, UGR, centrandó nuestra atención en el tiempo histórico y su tratamiento didáctico según los objetivos y competencias establecidas para este bloque de contenidos en la Guía didáctica de esta materia, cuya descripción omitimos en razón de brevedad.

Asumimos también otros objetivos generales de la DCS tales como conocer y analizar actividades innovadoras para la enseñanza de la Historia; desarrollar metodologías y técnicas para la recogida y tratamiento de información sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje; e incorporar elementos de los proyectos de investigación e innovación educativa para trabajar las Ciencias Sociales, CCSS, presentes en el currículo de Primaria. Justifican nuestra propuesta cinco razones (Palma, 2018, p. 94):

1ª Descubrir el RHB como realidad poco utilizada en las aulas.

2ª Comprobar que su uso didáctico permite incentivar la competencia lingüística entre un alumnado con grandes deficiencias en este campo.

3ª La seguridad de que tal recurso puede ayudar al desarrollo de diversos aspectos de las siguientes competencias: comunicación lingüística, sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, sentido de iniciativa y de emprendimiento y competencia de “aprender a aprender”; sin excluir las digitales y de innovación.

4ª Su eficacia para estudiar Historia (amplía el vocabulario y el conocimiento de datos; muestra mentalidades, identidades, costumbres y valores diversos a los propios o actuales; desarrolla la memoria histórica; ayuda a conocer y respetar el patrimonio y mejora la comprensión del presente desde el conocimiento del pasado).

5ª. Su utilidad para lograr las competencias del currículo al ser la innovación un buen cauce para activar el proceso educativo y dinamizar la función docente.

Desde tales razones asumimos el uso didáctico del RHB conscientes de cómo la evolución hermenéutica de nuestra área concede un estatuto epistemológico propio a las CCSS, y a la DCS en particular, al definir las relaciones humanas y las experiencias personales, como claves hermenéuticas de la realidad social (Martos, 2013).

La asunción de tal premisa nos llevó a superar un positivismo histórico que ha silenciado la microhistoria de las personas y su narración, recuperando en el aula el protagonismo sustraído a los actores de la Historia. Y, con tal fin, hemos dado voz a dichos protagonistas desde la doble exigencia de respetar las fuentes documentales y la verosimilitud del relato como vías para excluir la distancia existente entre investigador y sujeto investigado (Martos, 2013); persuadidos además de que todo ser humano necesita comprender y hallar el sentido de lo que acontece y rodea su existencia desarrollando una «razón narrativa» pues, como afirmó Ortega y Gasset (1941): «frente a la razón pura

físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia» (p. 39).

Desde tal prisma, planteamos la siguiente hipótesis: «¿Resulta posible y fiable un acercamiento a las figuras de Boabdil y Juana a través de la obra *Voces de la historia en Granada* cuya autoría corresponde a las escritoras Carolina Molina y Ana Morilla, que ofrece la novedad contener breves relatos históricos dirigidos a escolares de Primaria?».

Con la aplicación de tal propuesta, efectuada con estudiantes del Grado de Educación Primaria de la UGR en el curso 2019-20, vemos posible confirmar la hipótesis planteada. Asimismo, pretendemos corroborar la posibilidad de mejorar la formación del profesorado de CCSS con el uso del RHB como instrumento para trabajar las competencias temporal, espacial y lingüística y vía de profundización en el conocimiento del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales en la Edad Moderna. Pero antes de exponer los resultados que buscamos alcanzar mediante nuestra propuesta hemos de clarificar varias cuestiones.

En primer lugar, la constación de un consenso sobre el hecho de que el RHB supone una actualización de la fecunda relación entre Historia y Novela Histórica, NH, definida como un dinámico nexo entre realidad, ficción, verdad y verosimilitud.

En segundo término, y asumida la complejidad de ello, creemos con Fernández (2004, p.38) que «se trata de modalidades de comunicación que se definen [...] por su función socio-cultural y se construyen mediante un doble código [...] lingüístico común y [...] específico fijado por la propia comunidad que crea, define [...] y usa [estos] discursos». También, somos conscientes en tercer lugar de la existencia de dos visiones complementarias. De un lado, ciertas teorías nacidas de la visión aristotélica de la Historia y la Literatura -que conciben éstas como sistemas opuestos y excluyentes cuya simbiosis crea dificultades-, y ven estos relatos como un género confuso, carente a veces de calidad literaria y vía incierta para estudiar Historia; y, de otro, interpretaciones alternativas que:

... Consideran la ficción al margen de la tradición mimética o [...] como algo más que sólo lo que la tradición mimética ha tenido en cuenta. La ficción como construcción creativa que origina mundos posibles es expresión de estados posibles de cosas no realizadas [...] que permiten seguir dando lugar a reflexiones e innovaciones en los campos de la cultura y el arte y [...] de la Literatura. La historiografía [...] ha puesto en tela de juicio las bases sobre las que [...] se sustentó la labor de los

historiadores. Si nos aproximamos a la novela histórica a partir de estos nuevos enfoques, podemos asumir que Historia y Literatura no sólo no son categorías opuestas, sino que [...] encuentran la forma de complementarse, llevando la reflexión [...] histórica más allá del dato objetivo [...], asumiendo que la ficción puede ser una forma más de exploración de las posibilidades y realidades de la Historia. (Esturillo, 2015, p. 48).

Si se equipara el RHB a la NH, como expresión de *lo que pudo haber sido* –universal poético– dentro de *lo que fue* –particular histórico–, ello supondría una oportunidad para explorar temas humanos en la Literatura. Concretándose todo ello además en tres manifestaciones susceptibles de expresar los diversos modos en que Historia y Literatura son hoy demandadas: formas de aprendizaje, invitaciones a la reflexión crítica o material y propuestas de entretenimiento. Encarnando dichas vías un triple modo de intersección entre lo que podría haber sido y lo que fue, indicativo de cómo las distintas formas de hibridación enriquecen el RHB; que no sólo retrata una época o una historia al ser también producto de otra pues «el diálogo [...] es siempre [...] el de la Historia con el presente que le retrata o cuestiona» (Esturillo, 2015, p. 48).

Desde tal premisa, y para contextualizar nuestra propuesta, hemos de subrayar con Kohut (2018), tres ideas básicas para entender nuestro propósito: la dificultad existente para definir la «verdad histórica»; la compleja relación existente entre verdad histórica y creación literaria –siempre ligada a la Filosofía de la Historia y al hecho de que según diversos analistas la «verdad» puede ser una meta absoluta o relativa; y, en tercer lugar, la existencia de un doble riesgo: que el novelista priorice la verdad, relegando la imaginación o que opte por la imaginación, lejos de toda verdad histórica.

La «realidad» es hoy vista por muchos como un concepto en construcción sólo comprensible mediante el lenguaje y la comunicación. Revelando ello que la noción de «verdad» carece desde la epistemología actual de valor ontológico absoluto al ser interpretada desde el relativismo imperante como una categoría pragmática ligada a modelos culturales y creencias (Fernández, 2004, p. 40), más próximas al sentimiento, a la ideología o al prejuicio que a la racionalidad.

El referente final de nuestra reflexión, y nexa con la DCS, vendría a ser la consideración de la función didáctica del RHB como realidad poco valorada para incentivar la implantación de la Literatura a modo de recurso aplicado a la enseñanza y

aprendizaje de las CCSS presentes en el currículo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria; en particular de la Historia.

Más allá del debate planteado sobre el vínculo entre Literatura y verdad histórica, asumimos al respecto ciertas intuiciones de Lukács (1977) que, no por su lejanía en el tiempo, carecen de vigencia para mejorar la DCS. Por tanto, y dado que ya abordamos el análisis de tal recurso con anterioridad (Palma, 2013, 2018 y 2019), sólo nos centraremos aquí en la valoración específica de la aportación de este recurso.

3. RESULTADOS

Al iniciar durante el curso 2019-20 el desarrollo de nuestra propuesta con el alumnado indicado, planificamos un conjunto de resultados esperables derivados de su aplicación. Conforman un amplio horizonte cuya concreción será fruto de acciones diversas implementadas en tres dimensiones dirigidas a mejorar la formación de los estudiantes ampliando el conocimiento de las figuras históricas reseñadas en el marco de su correspondiente contexto temporal, espacial, antropológico y cultural.

En primer término, desde el estudio de unos materiales no literarios (artículos y fuentes de consulta). En segundo lugar, desde la lectura y análisis del texto de los RHB reseñados. Y, por fin, mediante el desarrollo de un Itinerario didáctico por los principales escenarios vitales de Boabdil y Juana en Granada entre 1459 y 1555, cuya finalidad será descubrir realidades y circunstancias personales de ambas figuras recreadas de forma verosímil en la obra de Carolina Molina y Ana Morilla.

No obstante, hemos de advertir que, aunque pretendemos una aproximación cabal a tal realidad, el carácter de una actividad cuatrimestral, limitará nuestras posibilidades.

El paso inicial que nos llevará al logro de los primeros resultados consistirá en el estudio de ciertos materiales no literarios de apoyo para situar al estudiante en la época de la trama de dichos relatos e iniciarle en tal género literario y su aplicación didáctica. A continuación, y desde las conclusiones obtenidas, se analizará la obra *Voces de la historia de Granada*. Texto de 120 págs. publicado en 2019 por la Editorial Miguel Sánchez que

ofrece la originalidad de estar narrado en primera persona por sus protagonistas. Una obra sobre la que, con ocasión de su presentación, afirmó la crítica:

[...] los personajes más significativos de la historia de Granada narran su vida en unos relatos a caballo entre el diario ficticio y el cuento. Boabdil, la reina Juana [...] son los elegidos para desgranar [...] cinco siglos de vida de la ciudad. *Voces de la historia* reúne las biografías de una reina y un rey, una emperatriz, tres escritores, un músico y una heroína. Todos nacieron o vivieron en Granada. Su vida fue intensa [...] Algunos viajaron y habitaron otras ciudades o países. Otros, unidos por la tragedia, como si la melancolía de las aguas, el aire y el paisaje de la ciudad [...] los hubieran marcado hasta su muerte [...] Ese es el hilo conductor que enlaza a estos personajes según las propias autoras: Carolina Molina y Ana Morilla [...]. (Rico, 2019, p. 1)

Tras una valoración de los resultados obtenidos tras las lecturas realizadas, las memorias elaboradas, las exposiciones efectuadas y las evaluaciones ejecutadas por el docente responsable, demostraremos, tal como hicimos en ocasiones anteriores con otras obras, que el alumnado participante puede alcanzar como logros de su aprendizaje, dos mejoras significativas: un progreso en la competencia en comunicación lingüística, evaluada mediante una memoria personal o grupal y su exposición; y una mejora del conocimiento de los contenidos previstos con el desarrollo de nuevas competencias en los marcos geográfico-espacial, histórico, antropológico y cultural-patrimonial, cuyos tópicos esenciales sintetizamos a continuación.

3.1. Marco geográfico espacial

1. Localización cartográfica y clasificación en núcleos urbanos y rurales importantes y secundarios de los principales enclaves relacionados con la vida de Boabdil y Juana situados en los antiguos reinos de Granada, Castilla, Aragón y diversos lugares de África y Flandes, que enumeramos alfabéticamente. En el caso de Boabdil: Almería, Almuñécar, La Alpujarra, Antequera, La Axarquía, Baza, Fez, Granada, Guadix, Íllora, Jaén, La Alhambra, La Sabika, Laujar, Loja, Lucena, Málaga, Moclín, Mondujar, Montefrío, Montilla, Porcuna, Salobreña, Santa Fe, Suspiro del moro, Vega de Granada, Zahara de la Sierra. En el caso de la Reina Juana: Alcalá de Henares, Aragón, Austria, Borgoña, Brabante, Bruselas, Burgos, Canal de la Mancha, Castilla, Castillos de la Mota y Tordesillas, Flandes, Gante, Granada, La Coruña, Laredo, Lovaina, Nápoles, Navarra y Toledo.

2. Características de un medio físico y de sus límites, marcado por los mares Mediterráneo, Cantábrico y del Norte y el Canal de la Mancha. Las diversas montañas de la península Ibérica. Las llanuras de Castilla, Flandes y de la Vega de Granada. Relieve, clima, demografía, ocupación del espacio, redes hidrográficas y de comunicaciones. Carácter sísmico de Granada y su entorno.
3. Representación cartográfica de los anteriores lugares situados en los actuales territorios de España, Marruecos, Bélgica, Países Bajos, Italia, Alemania y Austria. Estudio comparativo de los mapas políticos actuales y los correspondientes a los siglos XV y XVI. Análisis cartográfico de las sucesivas etapas de la Guerra de Granada, las guerras civiles de Castilla y los grandes conflictos en la Europa de esta época.
4. Las grandes rutas de comunicación entre los anteriores territorios.

3.2. Marco histórico

1. Hechos históricos significativos en la Península Ibérica y su entorno entre mediados del siglo XV y fin del XVI. Consecuencias derivadas. Cuestiones analizadas:
 - Aragón, Castilla, Navarra y Portugal entre las edades Media y Moderna. Guerras civiles (Castilla y Portugal). Acceso al trono de Isabel I. Los Trastámara en Aragón y Castilla como factor favorecedor de la unión entre Isabel y Fernando. La «monarquía autoritaria». El proyecto de los Reyes Católicos, RRCC y su política matrimonial.
 - Intentos de recuperar la Hispania perdida por los visigodos ante los musulmanes desde el interés de cada reino: Portugal (dominio marítimo de África y sus colonias); Aragón (presencia en el Mediterráneo y Nápoles); Castilla (guerra civil y expansión).
 - El Reino nazarí: vestigio de Al-Ándalus y realidad política resistente gracias a las luchas civiles castellanas, la diplomacia y su papel de puerta de entrada a Europa de las mercancías del Oriente controladas por los turcos tras caer Constantinopla en 1453. Rentabilidad de Granada para Castilla. La seda. Factores de cambio a finales del XV.
 - Guerra de Granada (1481-1492) y conflictos internos nazaríes. Vicisitudes familiares y políticas de Boabdil. El Gran Capitán: nexos con Boabdil y los RRCC.
 - La política matrimonial en el caso de la Infanta Juan, prisión en Tordesillas y muerte. Relación de Juana con Carlos I, Felipe II y la nobleza.

- Mito y realidad de la locura de la Reina Juana.
- 2. Problemáticas asociadas al período: conflictos internos de los reinos peninsulares; el mundo musulmán y la amenaza turca; política internacional de los RRCC; Toma de Granada en 1492 y evolución del Reino; relaciones con Flandes, el Imperio, Francia, Portugal e Italia; muertes de los RRCC; crisis del reinado de Juana y su esposo; la sucesión; desaparición de Felipe I “el Hermoso”; Carlos V y las luchas comuneras. Inicio del reinado de Felipe II. Conflictos nobiliarios.
- 3. Vínculos de Boabdil con los Abencerrajes; Talavera y Cisneros. Presencia de Juana de Castilla en Granada y diversos escenarios de su vida.

3.3. Marco antropológico

1. La sociedad en Castilla, Granada y Flandes: orden estamental, perfil de los grupos sociales, coexistencia de religiones y culturas, rasgos de cada colectivo social y cultural (castellano, flamenco, nazarí, musulmán, cristiano y judío) e interacciones mutuas. Conflictos nobiliarios. Situación interna del Reino de Granada. Realidad multicultural y problemáticas sociales.
2. El cristianismo y sus signos de identidad como factor vertebrador de la sociedad granadina después de 1492. Elementos clave de la cultura hebrea e islámica. Clarificación de los conceptos de nazarí, mudéjar, morisco, mudéjar y flamenco.
3. Figuras del entorno de Juana: Adriano de Utrecht, Carlos I, Cardenal Cisneros, Felipe I, Felipe II, Germana de Foix, Juan II de Aragón, Juan II de Castilla, RRCC (sus padres) y sus hijos (Isabel, Catalina, María y Juan), Maximiliano I de Habsburgo y María de Borgoña, principales nobles de Castilla. Figuras del entorno de Boabdil: Aixa, Conde de Tendilla, El Gran Capitán y María Manrique, El Zagal, Hernando de Talavera, Hernando de Zafra, Los Abencerrajes, Morayma, Muley Hacen, Príncipe Yusuf (su hermano), Príncipes Ahmed y Yusuf (sus hijos).
4. Costumbres, tradiciones, festejos, vestimentas, protocolo y ritos funerarios. Diversos aspectos de la vida cotidiana en las cortes nazarí, castellana y flamenca. Aspectos de la vida cotidiana y de la historia de las mujeres.

3.4. Marco cultural-patrimonial

1. Revisión de la historia del subgénero literario del RHB y problemática asociada. Exploración de su potencial didáctico a través del análisis de las diversas posturas existentes entre historiadores, autores literarios y expertos en Literatura.

2. Valoración de experiencias y propuestas sobre el uso del RHB como recurso didáctico aplicado a la enseñanza de las CCSS y el estudio de la Historia.
3. Estudio de las principales expresiones del inicio de la Edad Moderna en los reinos de Granada y Castilla en sus dimensiones política, religiosa y cultural. Análisis de la presencia de figuras relevantes de índole nacional e internacional. Significado de las figuras de Boabdil y Juana en Granada y Castilla.
4. Vida cultural y educativa de la época en Granada y Castilla. Vínculos con el Humanismo y el Renacimiento. Iniciativas sociales y culturales de María Manrique.
5. Principales elementos urbanísticos y del patrimonio material del Reino nazarí: sistema defensivo, conjunto urbanístico de la Alhambra, Palacio Dar al-Horra, Albaicín, Realejo, murallas y puertas de Granada, Palacio de Carlos V y residencias de la Reina Juana. Los castillos de Arévalo y Tordesillas. Otros edificios de Granada, Castilla y la corte de Flandes. Elementos significativos del patrimonio inmaterial.
6. Capilla Real de Granada y cenotafios de la Reina Juana y su esposo. Mausoleo de Boabdil en Fez. Esculturas y monumentos conmemorativos de Boabdil y Juana.
7. Estética gótica, renacentista y nazarí. Simbología y heráldica. Visión sinóptica de la cultura cristiana, hebrea y musulmana.
8. Valoración de la proyección de ambas figuras en el mundo de la cultura: música, pintura, escultura, teatro, poesía, cine, televisión, etc.

Junto a estos marcos cada estudiante, partiendo del texto de cada RHB y otros materiales, realizará una propuesta centrada en el diseño de actividades de aprendizaje y materiales didácticos orientados a profundizar en el conocimiento de diversos aspectos históricos, geográficos, antropológicos y patrimoniales de los reinos de Granada y Castilla; como parte de un itinerario didáctico por los lugares localizados en Granada y una valoración del debate con las autoras del libro de relatos.

4. DISCUSIÓN

A la espera de confirmar definitivamente la hipótesis planteada, consideramos que los hallazgos de aprendizaje surgidos tras la aplicación de esta propuesta -cuya

implementación se halla en su etapa final-, ofrecen diversos significados, según indica la reseña de los mismos llevada a cabo como horizonte final de la misma.

En tal sentido, y antes de formular su valoración final, hemos de reconocer la necesidad de asumir el debate existente sobre la relación entre Literatura, Historia, Memoria y Verdad histórica, cuyas líneas maestras, que resulta imposible mostrar en un trabajo de tales características, fueron establecidas, entre otros, por Lukács (1977), Spang, Arellano y Mata (1995), Fernández (2004), Lefere (2013) o Kohut (2018).

Así, y tras el desarrollo de diversos ensayos de aplicación de esta metodología efectuados desde una línea de investigación iniciada en 2011 -concretada en un proyecto de innovación educativa de la UGR entre 2015-17 y renovada desde 2019 mediante un nuevo proyecto de este tipo-, son muchos los datos que, tras las evidencias empíricas acumuladas, muestran su carácter innovador como instrumento didáctico y educativo aplicado a la Didáctica de la Historia, tal como hemos demostrado en trabajos previos (Palma, 2013, 2018 y 2019). Debiendo añadirse a ello además la constatación de que han sido pocos los docentes que hasta hoy han abordado experiencias similares en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONES

Una síntesis de los resultados alcanzados mediante la aplicación de esta propuesta, seguida de la valoración de las aportaciones derivadas de la investigación efectuada durante su puesta en práctica desde el marco teórico establecido y los objetivos planteados, permite extraer tres grandes conclusiones que, dada la cronología de aplicación de la experiencia sólo ofrecen de momento un carácter provisional.

Al mismo tiempo, y antes de formular tales conclusiones, hemos de reconocer que nuestro trabajo encuentra dos limitaciones cuya superación reclama nuevas ediciones de la experiencia. La primera tiene que ver con la dificultad derivada de ser una actividad semestral para cuyo desarrollo sólo se dispone, con suerte, de catorce o quince semanas; y, la segunda, con la necesidad de continuar mejorando el instrumento de evaluación de resultados que ya describimos (Palma, 2019), como exigencia que aún requiere más tiempo y asumimos como objetivo de nuestra futura agenda de investigación orientada

a la mejora de la DCS mediante la confirmación definitiva de la hipótesis planteada respecto al RHB y la NH como herramientas didácticas que ofrecen muchas posibilidades de futuro para la enseñanza de la Historia en el marco de la formación del profesorado de Primaria; y, por derivación, también en el campo de las enseñanzas obligatorias de forma creativa, amena y atractiva.

La primera conclusión surgida de la actividad realizada, que como el resto se fundamenta en sólidas experiencias previas (Palma, 2013 y 2018), nos lleva a sostener que innovar garantiza el logro de las competencias específicas de DCS. Llevándonos ello a sostener que el trabajo efectuado confirma tal uso del RHB como recurso idóneo para enseñar Historia cuya eficacia avalan los resultados obtenidos hasta el momento, los debates realizados (en el aula y en diversos congresos y jornadas), la valoración positiva del 99% del alumnado y la calidad de los materiales elaborados.

Constatamos en segundo lugar que el uso del RHB permite desarrollar la competencia lingüística e incentivar hábitos lectores entre estudiantes marcados por altos índices de insensibilidad hacia la lectura sin que ello suponga esfuerzos inasumibles. En tercer lugar, comprobamos que el trabajo con el RHB ha resultado de gran utilidad para, de forma específica:

- a) Plantear una visión alternativa de las figuras de Boabdil y la Reina Juana cuyos perfiles se trazan desde una óptica no masculina que ofrece matices propios al conocimiento y percepción del tiempo histórico, el espacio geográfico y las realidades antropológicas y patrimoniales en el tránsito entre los siglos XV y XVI.
- b) Formular dos relatos verosímiles y coherentes de los hechos que recrean y enriquecen de forma equilibrada y humana el perfil de sus protagonistas.
- c) Abordar desde un «prisma femenino» asuntos específicos de la vida cotidiana e intrahistoria de las cortes nazarí y una gran sensibilidad a la historia de las mujeres,
- d) Recrear una percepción de los reinos nazarí y castellano, y en particular de la Guerra de Granada, desde tal punto de vista.

REFERENCIAS

- Damiao, M^a H. (2019, 13 de octubre). A História sem passado. *De rerum natura*. Recuperado de <https://dererummundi.blogspot.com/2019/10/a-historia-sem-passado.html>
- Esturillo, S. (2015). *Lo que podría haber sido en lo que fue. Respuesta a los problema de la novela histórica en la actualidad*. Trabajo Fin de Máster inédito: UGR.
- Fernández, C. (2004). *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Pamplona: EUNSA.
- Hernández, A. M^a (2019), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Kohut, K. (2018). *Historia y memoria*. Manuscrito de 17 págs. pendiente de publicación en el libro de Actas del «Coloquio Internacional Interdisciplinario de Novela Histórica. Tomas de Mattos» celebrado los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2018 en Montevideo.
- Lefere, R. (2013). *La novela histórica: (re)definición, caracterización, tipología*. Madrid: Visor.
- Lukács, G. (1977) *La novela histórica*. México: Era.
- Martos, J. M. (2013, 13 de marzo). Contar la vida, narrar nuestra historia de aprendizaje. *Voces de aprendizaje* Recuperado de <http://vocesdeaprendizaje.org/narrativa/contar-la-vida-narrar-nuestra-historia-de-aprendizaje/>
- Ortega y Gasset, J. (1941). Historia como sistema y del Imperio Romano. En *Obras completas* (pp. 39-41). Madrid: Revista de Occidente.
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clio. History and history teaching*. (s.p.) Vol. 39.
- Palma, A. (2018). Ciencias sociales y novela histórica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Vol. 33 (1), 93-102.

- Palma, A. y Cambil, M^a E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En A. M^a Hernández (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las CCSS* (pp. 19-36). Madrid: Pirámide.
- Rico, B. (2019, 24 de julio). Cinco siglos para todos los públicos. *Granada Hoy* Recuperado de https://www.gradahoy.com/ocio/siglos-publicos_0_1375662700.html
- Serrano, J. F^o (2019). *La sociedad del desconocimiento*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Spang, K. Arellano, I. y Mata, C. (1995) (Eds.). *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Pamplona: EUNSA.