



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Experiencias de aprendizaje para la mejora de la comprensión del poder en estudiantes de 2º de ESO

Learning experiences to improve the understanding of power for upper secondary school students.

Autor/es

Adrián Royo Vicente

Director/es

Laura Benedí Sancho

TFM-A. Línea 3

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2021/2022

Índice general

<u>1.- Introducción</u>	3
<u>2.- Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas</u>	
2.1- Interrelación entre economía y poder. Análisis de un caso concreto, Colbert-ministro de Luis XIV- a través de la metodología <i>Hot Seat</i>	5
2.2.- La distribución del poder monárquico feudal a través de la escritura creativa ...	15
2.3- La capacidad de coacción.....	25
2.4.- ¿Fue Enrique II de Trastámara un rey legítimo? Estudio de caso y <i>role playing</i> ...	35
<u>3.- Análisis comparado y valoración de conjunto</u>	46
3.1.- Sentido curricular de las actividades en conjunto.....	46
3.2.- Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias.....	47
3.3.- Análisis comparativo.....	50
3.4.- Evaluación y conclusiones.....	53
<u>4.- Bibliografía</u>	56
<u>5.-Anexos de las actividades</u>	
4.1.-Anexos actividad 1.....	58
4.2.-Anexos actividad 2	63
4.3.-Anexos actividad 3	69
4.4.- Anexos actividad 4.....	76

1.- Introducción

En la confección de este Trabajo Fin de Master se ha seleccionado la problemática que supone para los alumnos de 2º de ESO comprender el poder y todo lo que ello implica.

No es difícil intuir que la comprensión de los alumnos de esta edad sobre el poder es bastante simple, ingenua y errónea, ya que cuando se les pregunta sobre esta cuestión se puede comprobar como hacen una asociación con su significado más puramente literal o etimológico, la mayoría asocian el poder monárquico de una u otra época con “mandar sobre los demás”, “mandato único o poder absoluto”. No obstante, son incapaces de ir más allá, hacer abstracciones que les permitan relacionar aspectos tales como **poder y economía; la distribución o concentración de este poder; la capacidad de coacción;** así como **la necesidad todo poder tiene de legitimarse.**

Por otro lado, y como se comentaba anteriormente, todas las experiencias de aprendizaje del TFM se van a centrar en diferentes ámbitos del poder, todos ellos relacionados entre sí y que en conjunto han de servir para hacer avanzar al alumnado en su concepción ingenua y simple del poder. En concreto las actividades seleccionadas van a abordar ámbitos relativos al poder monárquico, pues es en 2º de ESO el momento en el que los estudiantes ven por primera vez bloques temáticos de edad Media y Moderna, y con ello las principales monarquías de esos periodos, desde las primeras monarquías feudales hasta las absolutistas del s. XVII. Es decir, cuando los alumnos alcanzan esta etapa nunca antes han analizado cómo funciona el poder durante la etapa medieval y moderna, pudiendo ser la principal razón por la que los estudiantes parten de esa concepción tan simple o plana. No entienden **cómo el poder se relaciona con el ámbito económico, como se concentra o destruye; la capacidad de coacción que este poder puede ejercer, así como la necesidad que tiene de estar debidamente legitimado.**

Para comprender estos ámbitos del poder previamente seleccionados conviene que primero nos hagamos determinadas preguntas, con la finalidad de ir acotando y guiando mejor nuestro trabajo y el conjunto de experiencias que van a ir mostrándose a continuación. Esto es, tenemos que conocer cuál es el punto de partida de los estudiantes para poder planificar adecuadamente los objetivos y los retos que hemos de marcar para cada una de las diferentes actividades.

- En primer lugar, se evidencia que los alumnos **no son capaces de relacionar la economía con el poder**, consideran ambos ámbitos como campos separados y sin ningún tipo de relación. Siempre va a existir una interrelación entre economía y poder monárquico, ya que para que un poder pueda pervivir en el tiempo ha de ser capaz de asegurar una mínima supervivencia a sus súbditos, una continuidad factible en el tiempo por así decirlo. Este sistema económico que sostiene a la monarquía, ya sea un sistema económico de índole feudal o de tipo más capitalista va a estar actuando como un instrumento económico, pero sobre todo político, militar y personalista del monarca, con el cual este puede financiar sus políticas internas y externas, aumentar su poder coercitivo, permitiéndole mantenerse o expandirse, y en definitiva constituyendo toda la base de su poder o reino.
- En segundo lugar, cuando se habla de poder monárquico, los alumnos tienden a asociarlo como un mandato único y de carácter absolutista. **No son capaces de**

entender que el poder monárquico puede llegar a ser algo muy complejo, que bien puede estar concentrado en mayor o menor medida, o distribuido o repartido entre múltiples personas, instituciones u organismos. Podemos encontrarnos tanto con una monarquía feudal que distribuye ampliamente su poder entre grandes grupos de nobles, o más bien en una monarquía absolutista en el que el poder tiende a estar más concentrado o centralizado en la figura del monarca. No obstante, ni aun así el poder llegaría a ser totalmente único o absoluto, siempre vamos a encontrar instituciones, organismos o personas que en cierta forma van a estar actuando como reguladores/limitantes de ese poder. La clave aquí implícita es que los alumnos entiendan como el monarca tiene que estar pactando con diferentes sectores u organismos y en consecuencia distribuyendo o repartiendo parte de su poder para poder seguir gobernando o recibiendo apoyos.

- En tercer lugar, los alumnos tampoco son capaces de comprender **la capacidad de coacción** ni como la ejerce ese poder monárquico. En la mayoría de los casos tienden a asociar la capacidad de coacción como algo infalible, que nada ni nadie escapa a su control, como que la capacidad para castigar o reprimir a sus súbditos es ilimitada. No obstante, desconocen la capacidad real que ese poder podría tener dadas unas determinadas circunstancias. En definitiva, desconocen que había muchos mecanismos o esferas de control que en la práctica estaban limitando o cuando no condicionando toda esa capacidad coercitiva.
- Por último, o, en cuarto lugar, cuando hablamos de **la legitimación del poder** monárquico habría que preguntarse si los alumnos son capaces de entender toda la simbología que hay detrás de la ideología de carácter divino en la figura del monarca. Como nos centramos en el ámbito del poder monárquico, el objetivo será que los alumnos entiendan que el monarca recibe su legitimación para reinar como elegido de Dios. Es decir, detrás de su elección estaba Dios o la divinidad. Aunque el problema de base aquí presente es que los alumnos no entienden que cualquier poder- del tipo que sea, necesita de una legitimidad. Esto es, una necesidad intrínseca para poder perpetuarse en el tiempo y que los súbditos o ciudadanos acepten el orden social que ese poder ha establecido. Dicho de otro modo, la legitimación alude al concepto con el que se enjuicia la capacidad de un poder para obtener obediencia sin necesidad de recurrir a la coacción- aspecto relacionado y tratado anteriormente- que supone la amenaza del empleo de la fuerza. De esta forma un poder monárquico sería legítimo si existe un consenso entre los miembros de la comunidad política para acatar la autoridad vigente. El poder que es percibido como legítimo será mayoritariamente obedecido, mientras que el percibido como ilegítimo será desobedecido, salvo que se obtenga obediencia por medio de procedimientos o técnicas coactivas.

2.- Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas

2.1- Interrelación entre economía y poder. Análisis de un caso concreto, Colbert-ministro de Luis XIV- a través de la metodología *Hot Seat*

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” Benjamín Franklin

a) Síntesis

En la siguiente actividad se va a trabajar la interrelación entre poder y economía, eligiendo el periodo de Luis XIV y la metodología del *Hot Seat*.

Se ha elegido este periodo, por constituir un momento arquetípico en la pugna por el control económico por parte de las diferentes monarquías europeas. Durante esta época control económico y prosperidad comercial se traducían en poder político- militar, ambos aspectos los vamos a encontrar íntimamente ligados, ya que el hecho de alcanzar una buena economía va a permitir en consecuencia el desarrollo de una mayor carrera armamentística, mayor cantidad de buques, mayor ejército, y en consecuencia mayores posibilidades de poder actuar como verdadero árbitro de Europa.

En segundo lugar y para que los estudiantes puedan lograr lo expuesto en el párrafo anterior, se ha optado por la metodología del *Hot Seat*, en este caso haciendo una entrevista a Colbert, primer ministro de Luis XIV.

No obstante, la entrevista tendría lugar en la última sesión de la actividad. Previamente habría una 1º sesión de exploración, en donde se muestra el tema y se forman los diferentes grupos de trabajo; una 2º sesión dedicada a trabajar el formato de entrevista, las 3º y 4º sesiones se dedicarán a analizar diferentes textos y fuentes sobre el periodo y tema antes mencionado, para que en última instancia y, durante la sesión 5º puedan desarrollar de un modo fructífero la entrevista a un personaje histórico, Jean Baptiste Colbert en este caso.

b) Objetivos y sentido curricular

Esta actividad está diseñada para ser implantada en un aula de 2º de ESO, para la asignatura Geografía e Historia y, más concretamente en su tramo final, tal y como está planteado el currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón la actividad se incluiría dentro del 3º trimestre. De los 16 bloques temáticos con los que cuenta la asignatura para 2º de ESO, la actividad que se propone a continuación quedaría enmarcada dentro del bloque Nº 15 *“El siglo XVIII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutistas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II”*.

En segundo lugar, si se atiende a los objetivos oficiales planteados en el currículo de Aragón- de los 13 vigentes- los más trabajados son **Obj.GH5**, **Obj.GH8**, **Obj.GH9**, **Obj.GH10** y **Obj.GH12**. No obstante, se podrían destacar de modo especial el **Obj. GH9**, el cual hace referencia a la búsqueda y selección de información contenida en

diversas fuentes, así como el **Obj. GH10**, el cual alude al trabajo realizado mediante estrategias de cooperación y colaborativas.

Por último y, en tercer lugar, se pueden destacar una serie de objetivos propios o específicos:

- Comprender la interrelación necesaria entre control económico y desarrollo político militar, como dos procesos que van de la mano. Mayor control económico, mayor capacidad para hacer la guerra y, en consonancia amplificación de su poder territorial.
- Comprender la importancia de Colbert como creador de un sistema económico moderno, sobre el que se asentaría todo el desarrollo político militar del rey francés Luis XIV.
- Empatizar con un personaje histórico del pasado- Colbert- para comprender el contexto social, económico y político de ese determinado periodo.
- Fomentar la cooperación, la comunicación, y el respeto entre los estudiantes mediante el trabajo colaborativo y cooperativo.

c) Descripción detallada de la actividad y recursos asociados a cada fase

En la secuenciación didáctica de esta actividad se va a seguir la estructuración propuesta por Santisteban y Pagès. Siguiendo esta estructuración la actividad queda dividida en 4 fases. Una **1º fase de exploración o explicitación**, una **2º fase de introducción**, una **3º fase de preparación**, y por último una **4º fase dedicada a la aplicación de ese conocimiento**. También hay que destacar que para la realización de esas 4 fases se necesita disponer de 5 sesiones de 50 minutos de clase, puesto que cada fase ocupa una sesión entera, salvo la fase 3º que requiere de 2 sesiones completas.

1º Fase de exploración o explicitación (1 sesión)

1º Sesión

Los alumnos y alumnas que conocen que se les pretende enseñar y de qué manera lo piensa hacer el docente consiguen aprender de una forma mucho más significativa que con otros métodos. Esta explicitación de los contenidos se puede conseguir a través de dos vías, ya sea mostrando los objetivos de aprendizaje o mediante una primera visión global de los contenidos a trabajar. Esto es, que los alumnos se hagan una representación de cuál es el objetivo de aprendizaje y de su utilidad.

Todo esto llevado a la práctica supone que el profesor presente el título de aquello que se va a trabajar- política económica en Francia durante el reinado de Luis XIV- para a continuación dedicar los siguientes minutos de la sesión a ver un fragmento de película o video que ejemplifique aquello que se va a tratar a en las sesiones siguientes. La finalidad de esta breve proyección es despertar el interés y motivación del alumnado para investigar e ir más allá en las sesiones siguientes. De modo consecutivo, el profesor comenzara a explicar los objetivos que propone la actividad que va a desarrollar durante las siguientes sesiones. Objetivo que en esencia va encaminado a que los estudiantes comprendan la política económica emprendida por Colbert, ministro de Luis XIV y como todo este desarrollo económico se relacionó de manera íntima y estrecha con la carrera

armamentística del propio rey, hasta constituir la base de su ejército, armada y poder territorial a la hora de enfrentarse a otras potencias europeas.

Seguidamente, el docente preguntará a los alumnos como podrían conocer más en profundidad la política económica que diseñó el ministro de finanzas de Luis XIV, llamado Colbert, es decir, que fuentes o recursos podrían utilizar, aprovechando también esta fase para explicar brevemente que en las siguientes sesiones tendrán que realizar una especie de “entrevista” a Colbert.

Por último, el docente habrá de destinar los minutos finales de esta sesión a formar los diferentes grupos de trabajo, formación que se mantendrá durante todas las sesiones siguientes.

A la hora de formar los grupos de trabajo es importante tener en cuenta algunas reglas ofrecidas por (Quinquer, 2004).

- ✓ *Pocos alumnos en cada grupo: los grupos cooperativos tienen unas características de interdependencia y de colaboración específicas- aprender y ayudar a aprender- que se favorecen si el número de integrantes es reducido (no más de 3 o 4 discentes).*
- ✓ *Un cierto grado de heterogeneidad: esta manera de trabajar aprovecha las diferencias para conseguir un aprendizaje por interacción. Por esta razón, una cierta heterogeneidad sin llegar a extremos puede favorecer el intercambio y la ayuda mutua.*
- ✓ *Éxito individual vinculado al éxito del grupo: es importante dedicar un tiempo de la clase a mentalizarse sobre lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas en relación al aprendizaje.*

Teniendo en cuenta las premisas ofrecidas anteriormente por Dolors Quinquer y las características propias de la actividad lo más prudente pasaría por formar grupos de 4 personas, siendo estos grupos formados por el propio profesor, el cual tiene que conocer adecuadamente a la clase para conseguir formar grupos lo más heterogéneos y equilibrados posibles.

2º Fase de introducción- Dedicada a trabajar la entrevista (1 sesión)

2º sesión

La sesión exige el agrupamiento de la clase en los grupos de trabajo cooperativo que en la sesión anterior haya determinado el profesor, ya que es el momento de hacer un trabajo específico sobre el formato de la entrevista. Como podría darse la circunstancia de que los alumnos nunca antes hayan trabajado de manera específica el formato de entrevista, es crucial que el docente trate en profundidad el formato y sus características principales, con el fin de que el resto de las sesiones transcurran sin incidentes. Se tiene que trabajar haciendo hincapié en los elementos activos de la entrevista (entrevistador y entrevistado), las partes que configuran la misma, las tipologías de entrevistas y preguntas, para que en la última sesión de la actividad los alumnos puedan hacer frente a la entrevista del personaje histórico de la manera más fructífera posible.

Se trabajará directamente sobre entrevistas, mostrando al alumnado ejemplos concretos televisados o recogidos en periódicos, para que puedan analizar su estructura y la función de cada una de sus partes, el tipo de preguntas, respuestas, etc. Después de trabajar el formato de entrevista, se explicará al alumnado que el objetivo último de toda esta sesión consiste en ser capaz de entrevistar a un “personaje histórico” mediante la metodología del *Hot Seat*. Es decir, durante la 5ª sesión de la actividad tienen que entrevistar al ministro de Luis XIV con la finalidad de poder desentrañar la importancia de su política económica, y como ésta, en consecuencia y de modo directo contribuyó al engrandecimiento del propio poder político- militar del rey de Francia.

3º Fase de preparación (2 sesiones)

Para esta 3ª fase es necesario disponer de 2 sesiones de 50 minutos, puesto que la información y recursos entre los que tiene que buscar e investigar el alumnado son abundantes y diversos. Sumado a esto, también está la dificultad añadida de ser un grupo de 2º de ESO, en donde es posible que los alumnos no estén del todo habituados a seleccionar y clasificar información de un modo rápido y eficiente por su corta edad e inexperiencia.

Estas 2 sesiones se dedican exclusivamente a la investigación de los diferentes aspectos que rodearon la política económica de Colbert, así como su relación directa en los ámbitos armamentísticos y de política exterior durante todo el reinado de Luis XIV.

3º sesión

En la 3ª sesión se entrega a cada uno de los grupos un dossier de textos clasificados en torno a 4 grandes ámbitos: *Comercio e Industria, finanzas y administración, marina y, guerra y política exterior*. Llegado este punto, lo más adecuado es que cada grupo realice una adecuada asignación de tareas, como cada grupo se compone de 4 alumnos, cada uno de ellos pueden centrarse en el análisis de un ámbito diferente. Por otro lado, destacar que esta sesión debe realizarse en el aula de informática o en su defecto en el aula habitual de clase si se dispone de tablets para los alumnos. Es fácil que aparte de leer las fuentes primeras o secundarias que les toque en su ámbito de investigación, se encuentren con palabras que no entiendan, nombres de personajes, o fechas que necesiten poner en contexto, de ahí la utilidad de internet para que puedan realizar consultas rápidas conforme van leyendo e investigando en los textos.

4º sesión

A continuación, la 4ª sesión se va a dedicar a que los integrantes de cada grupo realicen una especie de puesta en común en la que compartir con sus compañeros toda la información que han analizado previamente, para que de este modo todos los integrantes de cada grupo puedan adquirir una comprensión básica de los diferentes ámbitos que componen el dossier, y lo que es más importante, como estos ámbitos se relacionan entre sí.

Tras el análisis y puesta en común de todos los textos contenidos en el dossier, cada grupo debe de trabajar de modo cooperativo en la creación de preguntas para formular en la entrevista que tendrá lugar en la siguiente y última sesión de la actividad. Por ello, en este momento, el profesor debe de alentar a sus alumnos para que construyan preguntas que

les permitan trazar la relación existente entre económica y poder. Esto es, interrelacionar cómo un desarrollo económico potente está detrás de la creación de un ejército regular y numeroso, así como en la repercusión directa del aumento del poder político- militar del rey Luis XIV, el cual llegó a convertirse en su época en una especie de árbitro de Europa.

4º Fase de aplicación (1 sesión)

5º sesión

Una vez que los diferentes grupos ya tienen preparadas las cuestiones que van a realizar, es el momento de que el docente tome el papel del personaje a entrevistar, Jean Baptiste Colbert, en este caso. En este punto es fundamental que el docente conozca en profundidad el personaje que va a interpretar, ya que tiene que ser capaz de resolver de modo rápido y sencillo todas las preguntas o cuestiones que sus alumnos le realicen.

Para adquirir un conocimiento profundo del personaje a interpretar, el docente tiene que consultar las mismas fuentes y recursos que ha proporcionado a su alumnado, pero en este caso sin la adaptación de nivel que ha realizado previamente, puesto que su calidad de profesor le permite partir de un conocimiento mucho más amplio y profundo que el de sus alumnos. Por otro lado, las fuentes que se han utilizado para la elaboración de los textos y del dossier son las siguientes:

- Tapias Herrero, E (2019). *Colbert y Patiño. Grandes hombres de Estado. Luis XIV y Felipe V*. Editorial Universidad de Sevilla, 2019.

Para llevar estos presupuestos mencionados a buen puerto se puede seguir la siguiente metodología u orden. El portavoz de cada uno de los grupos fórmula uno a uno y siguiendo un orden fijo una cuestión con la finalidad de resolver el interrogante que les haya podido surgir a su grupo durante la fase de investigación y puesta en común. Esto es, cada uno de los grupos tendrá posibilidad de como mínimo formular 2 de las preguntas que previamente han diseñado. En cuanto al número máximo de preguntas, este se verá limitado por el factor tiempo, la sesión de 50 minutos, no obstante, es factible que cada uno de los grupos pueda realizar entre 2 y 4 preguntas a lo largo de toda la sesión.

Por otro lado, en la sesión anterior el docente ha tenido que alentar a sus alumnos en la creación de cuestiones caracterizadas por su transversalidad y naturaleza abierta. Por esta razón, entre otras muchas, el profesor no puede contestar cada pregunta en el mismo intervalo de tiempo, algunas preguntas pueden ser sencillas y fáciles de dar respuesta, en cambio otras podrían poseer un carácter mucho más abierto y transversal, requiriendo por tanto de una explicación más elaborada y compleja por parte del profesor.

Recursos materiales

Los recursos materiales necesarios para la realización de esta actividad son los propios y habituales con los que suele contar un aula de la ESO.

- La 1º sesión tiene lugar en el **aula habitual** de los alumnos. Esta primera fase se dedica a explicar que se hará en las sesiones siguientes, formar los diferentes

grupos de trabajo, así como introducir el tema de trabajo a través de un breve video o fragmento de película, por lo que es necesario que el aula disponga de **proyecto o pantalla digital**.

- La 2º sesión, al igual que la anterior, también se desarrollará en el **aula habitual**. Durante esta sesión se va a trabajar el formato de entrevista que los alumnos usaran en la última sesión, así pues, el material necesario durante esta sesión quedara constituido por **entrevistas televisadas o periodísticas**, seleccionadas previamente por su profesor, ya que estas tienen que ser lo suficientemente sencillas y fáciles para un alumnado de esta edad.
- La 3º y 4º sesión no se va a realizar en el aula habitual sino en el **aula de informática**, o en su defecto en el aula corriente, pero con ordenadores tablets. Estas 2 sesiones van destinadas a que los diferentes grupos investiguen el dossier de textos que su profesor les ha proporcionado. Estos textos habrán tenido que ser previamente adaptados por el profesor, para que los alumnos de esta edad puedan encontrar la información correcta de un modo rápido y sencillo, es probable que el alumno de 2º de ESO no este habituado a la búsqueda, selección y clasificación de la información contenida en los textos históricos, ya sean de carácter primario o secundario. Por otro lado, durante estas 2 sesiones los alumnos también van a necesitar, aunque sea **un ordenador con acceso a internet** por grupo, ya que es normal que a medida que analicen los diferentes textos se encuentren con dudas, ya sean fechas, personajes históricos o acontecimientos que tendrán que poner rápidamente en contexto.
- La 5º y última sesión de la actividad tendrá lugar en el **aula habitual**. Durante esta sesión el profesor tiene que asumir el papel del personaje histórico que los alumnos van a entrevistar. Por tanto, los materiales necesarios serian todos aquellos **elementos decorativos** que el profesor desee usar para otorgar mayor verisimilitud y realismo a su interpretación. Por ello y dentro de este contexto, sería útil conseguir **un disfraz** que en cierta forma recreara la forma de vestir en Francia durante el s XVII.

Evaluación

Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analizar y comprender las principales innovaciones económicas que posibilitaron el aumento de poder de Luis XIV a través de la metodología del <i>Hot Seat</i>. - Participar en situaciones de 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Aprender a aprender. - Competencias sociales y cívicas. - Competencia de conciencia y espíritu emprendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza una entrevista a un personaje histórico-Colbert- con el objetivo de comprender el desarrollo económico que posibilito el progresivo aumento de poder de Luis XIV.

<p>comunicación dirigidas, respetando las normas básicas de comunicación.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente. - Toma parte activa en las actividades grupales de su aula. - Conoce y respeta las dinámicas organizativas de los grupos en los que se inserta. - Acepta, valora y respeta las aportaciones de los demás y defiende sus aportaciones sin menospreciar las aportaciones de los otros.
---	--	--

d) Comentario crítico de la actividad

Una vez desarrollados todos los puntos, recursos y elementos de los que consta la actividad es hora de hacer un repaso crítico y personal de la experiencia de aprendizaje. Esto es, comentar cómo se trabajan las competencias clave anteriormente mencionadas, para en segundo lugar comentar los aspectos positivos o beneficiosos que reportaría al alumnado su realización. Terminando con los aspectos negativos o debilidades inherentes a la puesta a punto en un aula real de 2º de la ESO.

Como ya se comentaba anteriormente, de las 7 competencias clave que destaca el currículo oficial de Aragón las más trabajadas con esta actividad o experiencia serían *la competencia en comunicación lingüística, competencia de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y competencia de conciencia y espíritu emprendedor.*

En primer lugar, la **competencia en comunicación lingüística** sería una de las más presentes a lo largo y ancho de toda la actividad, pues tal y como se cita en el currículo oficial: *“Los alumnos deberán buscar, clasificar, tratar e interpretar información procedente de diversas fuentes, de tipo verbal, estadística, audiovisual, material y simbólicaEs propio de ella el diseño de actividades que exijan participación activa e impliquen habilidades para contrastar pareceres, debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar”*. Todos estos aspectos se pueden evidenciar sobre todo en la fase 3º, momento en el que el alumnado se dedica a buscar y seleccionar la información que él considera más útil e importante entre las diferentes fuentes proporcionadas por su docente, así como en la fase 4º, fase en donde los alumnos realizan la entrevista con las

preguntas que han elaborado en la fase anterior, sesión en donde se trabajan las habilidades relacionadas con debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar.

En segundo lugar, **la competencia de aprender a aprender** también quedaría patente en esta experiencia de aprendizaje, pues en el texto oficial se cita: *“requiere autonomía personal para identificar, comprender, analizar y sacar conclusiones ... los trabajos en grupo y colaborativos, la utilización de metodologías activas basadas en la resolución de problemas y la potenciación de aprendizaje autónomo por descubrimiento prepararan al alumnado para aplicar sus conocimientos y sus destrezas en otros contextos a lo largo de su vida.”* Todos los presupuestos aquí mencionados se cumplen con esta actividad, pues los alumnos tienen que saber trabajar en grupo, repartir adecuadamente las tareas, para en última instancia llegar a todos los recursos y poder establecer de modo conjunto un cuestionario de preguntas. Al mismo tiempo toda la actividad se está basando en metodologías activas, aprendizaje cooperativo y metodología *Hot Seat* en la 4ª fase, en donde los estudiantes realizan la entrevista propiamente dicha. Por último, mencionar, que los alumnos están aprendiendo de un modo autónomo, ya que ellos mismos son los constructores de su propio conocimiento. No se presenta a los estudiantes un contenido final y cerrado, por este motivo y ser ellos mismos los que elaboran su conocimiento, este será mucho más significativo y perdurable en el tiempo que el alcanzado con un método memorístico tradicional.

En tercer lugar, **las competencias sociales y cívicas** estarían patentes tal y como cita el texto oficial de la Comunidad de Aragón *“aprender adecuadamente la materia supone formar ciudadanos que saben interpretar de forma eficaz, democrática, respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y con el espacio en el que viven”*. Es decir, aparte de obtener unos buenos conocimientos con el desarrollo de esta actividad, los alumnos también progresarían en sus competencias sociales, debido al carácter cooperativo-colaborativo, el cual ocasiona que diferentes alumnos se vean en la necesidad de cooperar conjuntamente para llegar a acuerdos comunes que beneficien a todos. No hay que olvidar que la principal característica de este tipo de trabajos se basa en la interdependencia positiva.

En cuarto y último lugar, se puede destacar **la competencia de conciencia y espíritu emprendedor**. *“Se detecta la capacidad para detectar problemas y oportunidades y proponer mejoras, lo que redundará en una mayor autonomía, autoconocimiento y autoestima, en la asunción de responsabilidades y en la capacidad para trabajar en equipo, condiciones necesarias para el resto de las competencias. El aula debe ser escenario de propuestas creativas, de gestión de proyectos, y de resolución de cuestiones prácticas que impliquen aprender a liderar y a delegar y que contribuyan a adquirir una conciencia social”*. En definitiva, el desarrollo de esta competencia se evidencia fundamentalmente por tratarse de una actividad desarrollada a través de metodologías activas, que inherentemente implica mejorar la capacidad para detectar problemas, oportunidades, desarrollo de la autonomía, asunción de responsabilidades, así como la capacidad para trabajar en equipo y por consecuencia aprender a gestionar proyectos, liderar y delegar las diferentes tareas que se pueden hallar dentro del mismo.

En segundo lugar y si atendemos a los aspectos positivos que esta metodología puede ofrecer a los estudiantes basta simplemente con acudir a la bibliografía anglosajona:

“El uso de la simulación promueve procesos de pensamiento significativos, activos y reflexivos, así como mejoras en el desarrollo de habilidades de comunicación. Una de las razones por las que la simulación puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se debe a su capacidad única para adaptarse a muchos estilos de aprendizaje diferente, y por lo tanto y de modo consecutivo, es mucho más fácil que motive a los estudiantes” (Sakaran, 2014)

“El drama o simulación hace que la lección sea más activa, atractiva y significativa para estudiantes y participantes, mejorando las habilidades de pensamiento crítico y creativo, lo que ayuda a los estudiantes a formular y expresar ideas y opiniones. El drama ayuda a los estudiantes a comprender patrones relacionales, relación de causa y efecto, e interpretar conceptos y contextos, así como aprender a través del uso de la lectura y vocabulario.” (Vila, 2009)

Como denominador común de ambas citas se pueden extraer una serie de conclusiones beneficiosas acerca de la metodología *Hot Seat* y de la simulación histórica en general. Desarrolla un aprendizaje significativo, activo, reflexivo, atractivo, así como adaptable a muchos estilos de aprendizaje diferente. Por otro lado, también potenciaría una mejora de todas las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y creativo, las cuales a su vez ocasionan que los estudiantes puedan formular y argumentar sus ideas y opiniones de un modo mucho más correcto. En suma, el empleo de esta actividad contribuye a proporcionar un conocimiento más duradero y significativo del que podrían obtener los alumnos mediante la clase magistral y método memorístico.

Por último, y como aspectos negativos o debilidades inherentes a la actividad se pueden destacar aspectos como la falta de tiempo, el insuficiente desarrollo cognitivo de los alumnos, así como aspectos relacionados con el hecho de ser una metodología novedosa que puede resultar nueva y desconcertante para profesores y alumnos.

La falta de tiempo podría ser un factor crítico en una experiencia de aprendizaje que para poder desarrollarse de modo más o menos correcto es necesario disponer de 5 sesiones completas de clase, y si se tiene en cuenta que la asignatura Geografía e Historia en 2º de la ESO dispone únicamente de 3 sesiones semanales, esto supondría dedicar prácticamente casi 2 semanas de clases únicamente a la realización de esta actividad. Por tanto, en cierta forma podría ser entendible que muchos profesores no la desarrollen en sus clases y opten más por otro tipo de métodos.

Por otro lado, y si atendemos al desarrollo cognitivo de los alumnos, hay que tener en cuenta que los alumnos de 2º de ESO tienen por lo general entre 13/14 años, y como postulan algunos autores, el desarrollo cognitivo es insuficiente para realizar tareas que exijan cierto grado de complejidad y abstracción. Por ejemplo, Piaget afirmaba que la comprensión de los conceptos más abstractos no se producía hasta una etapa concreta del desarrollo, 16-18 años. Por su parte, otros autores como Peel (1971) y Hallam (1973) investigaron lo que planteaba Piaget en el ámbito de la historia, y las conclusiones a las que llegaron también fueron parecidas, ya que en general los alumnos planteaban dificultades para razonar contenidos sociales, y hasta los 16 años no se veía posible llegar a un pensamiento más complejo. (Salueña, 2016)

En cuanto a debilidades de logística o circunstanciales algunos autores citan: *“muchos profesores desconfían de usarlo por muchas razones. Algunas de estas preocupaciones pueden relacionarse con el miedo a perder el control del aula, los estudiantes que pueden volverse demasiado ruidosos o rebeldes, niveles de ruido innecesariamente altos, que perturban las clases cercanas y/o caos masivo. No obstante, con actividades claramente estructuradas, la mayoría de esos miedos son infundados. Los estudiantes disfrutan de las actividades, trabajan en grupos y comparten sus expresiones creativas”* (Ashton-Hay, 2005)

2.2.- La distribución del poder monárquico feudal a través de la escritura creativa

a) Síntesis

La siguiente experiencia de aprendizaje ha sido diseñada con el objetivo de que los estudiantes que cursan 2º de ESO puedan comprender como se produce la distribución de poder en la etapa pleno feudal. Es decir, nos encontramos ante la problemática de que los estudiantes no comprenden adecuadamente como se produce esta distribución de poder monárquico, desde el estrato más alto de la sociedad, en este caso el rey, hasta los más bajos, los vasallos dependientes. En definitiva, no entiendan la necesidad de esta distribución para la pervivencia misma de todo el sistema feudal en una época de continuas amenazas e invasiones durante estos siglos. Nos encontramos en un contexto en el que las continuas invasiones obligan a los reyes a aliarse con nobles a cambio de que estos aporten sus ejércitos, recibiendo a cambio lotes de tierras. Todo este proceso nos permite entrever como los reyes feudales van a ir perdiendo parte de su poder, el cual van a ir delegando a los nobles. Al mismo tiempo, la población campesina que vivía en las tierras cedidas a los nobles pasó a depender de ellos.

De igual modo, los estudiantes tampoco comprenden la enorme complejidad de este sistema de reparto de poder, ya que no comprenden que puede haber infinidad de eslabones entre el rey y el campesino. Es decir, no entienden la enorme red que puede componer en algunos casos la pirámide del vasallaje, pues existía la posibilidad de que un vasallo tomara bajo su protección a otros hombres que pasaban a ser sus vasallos y el a ser señor, los alumnos no entienden que una misma persona puede ser vasallo y señor simultáneamente. En la cúspide de este reparto de poder hallaríamos el rey, bajo este, los altos nobles, cuyos feudos son los ducados, condados y marcas. Bajo estos encontraríamos la nobleza media, compuesta por señores de grandes feudos, del tamaño de comarcas, que no dependían ya directamente del rey- sino de su propio señor- el conde, duque o marqués. En el último escalafón hallaríamos la baja nobleza, agrupada en torno a diferentes títulos nobiliarios.... Cuyos feudos tendrían el tamaño de aldeas o en su defecto ni tan siquiera tendrían un feudo territorial.

Esta actividad pretende conseguir todos los propósitos anteriormente mencionados a través de la escritura narrativa. Esto es, proporcionar a los alumnos determinadas imágenes acompañadas de una serie de “preguntas – guía” para que con esos elementos sean capaces de construir un relato narrativo, aunando, por un lado, los conocimientos previos que han adquirido sumado a su imaginación y creatividad. El reto es, que los estudiantes comprendan cómo el poder estaba distribuido en este periodo y como se interrelacionaban los distintos elementos de la sociedad en base a esta distribución del poder real, el cual y de un modo u otro terminaba permeando a toda la sociedad.

Por último, dentro de esta breve descripción de la actividad también sería interesante mencionar que es una adaptación de la experiencia de aprendizaje desarrollada por Ana Fernández y Rufete Navarro, profesores de la universidad de Murcia. Las ideas básicas para el desarrollo de esta actividad se pueden encontrar en el capítulo 11, narrar la historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la historia,

capítulo englobado dentro de la colección *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Editum.

La experiencia que aquí se ha diseñado exige algo más de nivel que la experiencia original sobre la que nos hemos inspirado, ya que las diferentes experiencias recogidas en la recién mencionada colección van encaminadas para discentes de primaria. En este caso, como estamos ante alumnos de 2º de ESO, es factible implementar algo más de complejidad y nivel.

b) Objetivos y sentido curricular

En cuanto a la finalidad última de esta actividad, esta se desarrolla en vistas de poder ser implantada en un aula de 2º de ESO, en la asignatura Geografía e Historia, y más concretamente se circunscribiría de lleno dentro del 2º trimestre, pues de 16 bloques temáticos que tiene el currículo oficial de Aragón para el curso de 2º de ESO, la actividad trabajaría de lleno el bloque N°6 “*La plena Edad Media en Europa (siglos XI, XII, XIII). Del feudalismo al renacer de la ciudad Medieval*” y de forma más periférica, transversal e indirecta el bloque N°7 “*La evolución de los reinos cristianos y musulmanes: Emirato y Califato de Córdoba, Reinos de Castilla y de Aragón (Conquista y repoblación)*”.

En segundo término, y si se tiene en cuenta el currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón, de los 13 grandes objetivos que marca para la asignatura Geografía e Historia, los más conseguidos mediante esta experiencia serían el **Obj. GH.1; Obj.GH5; Obj.GH8; Obj.GH9 y el Obj.GH.10**.

En definitiva, esta actividad desarrollaría objetivos relacionados con la búsqueda, selección y comprensión de información procedente de diferentes fuentes (**Obj N°5, N°9**), adquisición del vocabulario propio del oficio del historiador (**Obj N°8**), así como el (**Obj N°10**), relacionado con la adquisición de habilidades colaborativas y de trabajo en equipo.

En tercer lugar y llegados a este punto, también es necesario precisar una serie de objetivos propios o específicos de la actividad en cuestión:

- Identificar y comprender como se distribuye e interrelaciona el poder monárquico feudal.
- Conocer y manejar adecuadamente las tecnologías de la información y comunicación.
- Analizar, identificar y relacionar información procedente de diferentes fuentes, desde manuales históricos, a videos y recursos de multimedia expositiva.
- Fomentar la cooperación, la comunicación, y el respeto entre los estudiantes mediante el trabajo colaborativo y cooperativo.

c) Descripción detallada de la actividad y recursos asociados a cada fase

En primer lugar y si tenemos en cuenta el modo de trabajar de los estudiantes, estos trabajarían de modo colectivo y cooperativo, en pequeños grupos de no más de 4/5 alumnos.

En segundo lugar, es crucial tratar detalladamente toda la metodología en la que se fundamentara la actividad. La metodología se basa en que los diferentes grupos narren una historia a través de la denominada como “*escritura creativa*”. Es decir, que sean capaces de construir un relato, en el que aúnen los conocimientos históricos previamente seleccionados con su imaginación y creatividad. En este caso concreto, los diferentes grupos tendrán que construir un relato, haciéndose pasar por un noble feudal, un rey o bien un campesino que trabaja un feudo. La finalidad es que cada grupo trabaje un sector/estrato diferente de la sociedad, para que posteriormente y a través del trabajo cooperativo todos los alumnos puedan observar cómo se jerarquiza, distribuye e interrelaciona el poder monárquico en esta época histórica concreta, el feudalismo plenomedieval (s. XI- XIII).

En este caso concreto se han seleccionado varios personajes reales de una misma época que de un modo u otros permanecieron ligados a través de diversas ceremonias y pactos de vasallajes. Es decir, el objetivo es que a partir de un ejemplo concreto y real los alumnos se alejen de la idea errónea e ingenua que tienen sobre el poder. En la primera imagen se muestra al rey Sancho Ramírez el cual está concediendo un feudo al conde Armengol IV; en la segunda y tercera se muestra el vasallaje entre el conde Armengol IV y el caballero Arnau Mir de Tost, la segunda desde la perspectiva del conde y la tercera desde la del caballero. Por último, las dos últimas imágenes van encaminadas a trabajar como se interrelaciona y reparte el poder dentro de un feudo, ya que al fin y al cabo el feudo es la base de la riqueza y poder en esta época. En la 4º imagen se trata desde la perspectiva del caballero Arnau Mir de Tost y en la 5º desde la visión de uno de sus vasallos dependientes.

¿Por qué es valiosa esta metodología para los alumnos de 2º de ESO? Se podrían citar distintas razones. Permite desarrollar competencias de pensamiento histórico, y más concretamente, abordar la representación de la historia como narración y explicación histórica para la reconstrucción del pasado (Santisteban, 2010). Estas narraciones históricas favorecen el desarrollo de habilidades para interpretar, comprender la historia y desarrollar explicaciones o argumentaciones históricas, dejando a un lado el aprendizaje conceptual y memorístico de datos, hechos y personajes (Prats y Santacana, 2011). En conclusión, se puede afirmar que esta metodología permite romper con el viejo currículo enciclopédico o memorístico, la cual ha sido muy habitual en el ámbito de la historia, ya que durante muchas décadas la enseñanza de la historia ha llevado a cabo una línea de trabajo superficial, centrada en la memorización de datos y hechos históricos más que en la reflexión y comprensión de la historia (Chapman, 2011 y Henríquez y Ruiz, 2014).

Así mismo, la composición de narraciones históricas implica a los alumnos a que investiguen en profundidad sobre el contexto histórico y circunstancias personales de personajes y ambientes. De alguna manera, consiguen que el alumnado plasme por escrito lo aprendido sobre un acontecimiento o proceso histórico, sumergiéndolo en esos procesos para poder proporcionar una explicación de los mismos, empatizando con aquellos individuos que vivieron en aquella época histórica (Fernández y Navarro, 2018).

Por otro lado, y en este punto de la explicación sería necesario hablar de las denominadas “*preguntas- guía*”, sumamente imprescindibles en una actividad de este tipo. Dentro de esta metodología es importante proporcionar a los alumnos una serie de *preguntas- guía* para la búsqueda, selección, tratamiento e interpretación de información orientada a la elaboración de narraciones creativas. Todas estas “*preguntas guía*” irán encaminadas a que el estudiante se cuestione sobre el pasado. Es decir, como vivían y como eran las sociedades del pasado o para que servían ciertos objetos, recopilando información necesaria y así inferir y deducir sobre el pasado. (Fernández y Navarro, 2018).

Posteriormente y una vez tratados los aspectos más puramente metodológicos, se pasarían a detallar todos aquellos detalles más relacionados con la temporalización y secuenciación de la actividad. Esto es, detallar de cuantas sesiones va a constar, que se hará en cada una de ellas, así como los materiales o logísticas necesarias para su fructífero desarrollo en cada una de las sesiones.

1º sesión

En la primera sesión o sesión introductoria va destinada a que el profesor explique a sus alumnos las principales características de la actividad que van a desarrollar durante las próximas sesiones, así como a formar los diferentes grupos de trabajo. Esto es, crear un relato narrativo breve, de una extensión aproximada de 20- 30 líneas (1 carilla) de modo cooperativo entre 4/5 compañeros. De igual modo, será en esta primera sesión cuando el tutor proceda a asignar una imagen- acompañada de una serie de *preguntas guía*- a cada uno de los equipos formados previamente. En base a esta imagen o dibujo cada grupo deberá elaborar su particular relato narrativo, aunando sus conocimientos con su imaginación y creatividad.

2º y 3º sesión

Las dos siguientes sesiones se desarrollarán en el aula de informática, ya que es necesario que todos los alumnos dispongan de equipo informático, para así poder trabajar de un modo más rápido y autónomo, pero que al mismo tiempo les permita compartir y contrastar información entre todos los integrantes del grupo.

Estas dos sesiones estarán dedicadas por completo a la búsqueda, comparación y, contraste de información procedente de diferentes fuentes. Fundamentalmente casi todas las fuentes que se proporcionan para esta actividad - que se pueden consultar en la sección de anexos- pertenecen a la denominada multimedia expositiva alojada en internet, es decir, videos de YouTube de canales de historia, así como diferentes páginas web y blog históricos como “sobrehistoria.com”. El empleo de todas estas fuentes digitales tiene su razón de ser. Por un lado, son videos y blog diseñados especialmente para estudiantes de ESO, por lo tanto, el nivel y lenguaje usado es bastante sencillo, al tiempo que tratan de resultar amenas y entretenidas, aspecto clave en estas edades, en donde por lo general la capacidad y tiempo de concentración es baja. No se han usado manuales de historia como fuentes para la actividad porque muchos de ellos pueden ser excesivamente densos en información, y para el desarrollo de esta actividad puede ser contraproducente, bien por disponer de poco tiempo y por la edad de los alumnos.

4º sesión

La 4º sesión de esta actividad ya se podría realizar en el aula convencional de los alumnos, ya que esta sesión va destinada a redactar ya en limpio, en una hoja de su cuaderno, toda la información que los miembros del grupo han recabado previamente. Es decir, los integrantes del grupo deberán construir entre todos un relato ordenado y coherente a partir de la imagen y preguntas guías que se les proporcionó en la sesión introductoria.

5º sesión

La 5º sesión y última ira encaminada a que el portavoz de cada uno de los grupos exponga su relato ante el resto de sus compañeros y profesor. Es decir, el principio y fin último de la actividad es que todos los compañeros aprendan unos de otros, mediante el aprendizaje cooperativo, produciéndose una interdependencia positiva, que posibilite a los alumnos alcanzar un aprendizaje significativo y duradero sobre el problema de aprendizaje que en este caso estamos planteando, la distribución y reparto del poder monárquico.

También conviene matizar que después de cada una de estas exposiciones el profesor deberá arrojar *feedback* a cada grupo para que estos puedan comprobar si la interpretación y construcción narrativa se ajusta a la realidad, o si por el contrario divaga o no va bien encaminada.

Recursos materiales

- En la 1º sesión solo se necesitará **el aula convencional** de los alumnos, pues únicamente se explica que la actividad que se va a desarrollar en las sesiones siguientes, **la formación de los grupos de trabajo**, así como **la asignación de temas de trabajo** a cada uno de los grupos formados previamente.
- En las sesiones 2º y 3º se requiere del **aula de informática**, pues es necesario que todos los grupos tengan acceso a ordenadores. En cuanto a recursos materiales, el profesor también ha de proporcionar **una imagen y las correspondientes preguntas guía** que se les ha asignado a cada uno de los diferentes grupos, así como los diferentes **recursos digitales** sobre los cuales tendrán que investigar para construir su relato. Esto es, **videos de YouTube, blogs y diferentes webs de contenido histórico** adaptadas al nivel de nuestros alumnos.
- La 4º sesión se puede desarrollar en **el aula habitual de los estudiantes**, únicamente habría que lograr **una disposición de la clase que permita trabajar a los alumnos de forma cómoda con su grupo**, es decir **formar grupos de 4 mesas**. Por otro lado, en cuanto recursos materiales solo necesitarían **1 folio o cuaderno por grupo**, ya que esta sesión solo consiste en escribir el relato.
- Por último, la 5º sesión también va a tener lugar en el **aula convencional de la clase**, sin precisar de ninguna logística o disposición adicional. Como recursos materiales solo se necesitará **el ordenador del profesor y el proyector de la clase**, recursos que por lo general son habituales en todas las clases de ESO.

Evaluación

Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender como se interrelaciona y se produce el reparto de poder desde el estrato más alto de la sociedad hasta los más bajos. - Conocer los mecanismos o ceremonias a través de los cuales se produce esta distribución de poder. - Utilizar las tecnologías de la información y comunicación con destreza. - Ser capaz de trabajar de modo cooperativo en grupos heterogéneos y diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística. • Competencia digital. • Competencia de aprender a aprender. • Sentido de iniciativa y sentido emprendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y comprende los principales mecanismos y medios a través de los cuales se produce la distribución del poder monárquico feudal. - Realiza una narración creativa de forma conjunta con sus compañeros de equipo, con el objetivo de dar respuesta a las preguntas guía a través de un relato creativo. - Toma parte activa en las actividades grupales de su aula. - Conoce y respeta las dinámicas organizativas de los grupos en los que se inserta. - Acepta, respeta y valora las aportaciones de los demás y defiende las propias sin menoscabar la de sus compañeros.

d) Comentario crítico de la actividad

Por último y para concluir esta experiencia de aprendizaje dedicada a la distribución del poder monárquico feudal sería conveniente realizar un comentario crítico, en el que se

abarquen 3 aspectos bien diferenciados. El primer apartado dedicado a citar y explicar cómo se trabajan las diferentes competencias clave anteriormente mencionadas en el apartado de evaluación. En el segundo apartado se comentan los aspectos positivos que a nuestro juicio personal puede reportar la implantación de esta actividad en un aula actual de 2º de ESO. Para finalizar y en el tercer apartado, se hace un breve recopilatorio de la otra cara de la moneda, si en el segundo apartado se destacaron o mencionaron los aspectos beneficiosos, en este último apartado se mencionan los aspectos negativos o debilidades inherentes que podría acarrear la puesta a punto de la actividad.

Como se acaba de mencionar en el apartado anterior, en este primer apartado se citan y comentan la forma y el método en que se trabajarían las diferentes competencias clave, que en el caso concreto de esta actividad son: **comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender y la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.**

La competencia en **comunicación lingüística** según cita el texto oficial: *“Los alumnos deberán buscar, clasificar, tratar e interpretar fuentes de diversas fuentes, de tipo verbal, estadística, audiovisual, cartográfica, material y simbólica.... La materia brinda oportunidades para comunicarse oralmente y por escrito, incorporando vocabulario específico, con corrección y rigor. Es propio de ella el diseño de actividades que exijan participación activa e impliquen habilidades para contrastar pareceres, debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar”.*

Todos estos presupuestos mencionados se cumplen ampliamente con esta experiencia de aprendizaje, ya que durante la sesión 2º y 3º los alumnos deben buscar, clasificar, tratar e interpretar información procedente de diferentes tipos de fuentes. Y en segundo lugar en la sesión 4º los alumnos tienen múltiples ocasiones de comunicarse oralmente y por escrito, ya sea a través de la argumentación y contraste de pareceres con sus compañeros de equipo o bien en la redacción del relato creativo, aspecto que también contribuiría sin lugar a dudas a que los alumnos incorporen vocabulario específico y nuevo sobre el tema que están trabajando. En definitiva, se puede decir que en todas las sesiones se está dando una participación activa y cooperativa de todos los alumnos que componen cada grupo de trabajo.

En segundo lugar, **la competencia digital** tal y como se cita en el currículo oficial es “herramienta y contenido”. Esta premisa básica de la competencia digital se cumple holgadamente a través de esta experiencia por dos razones básicas. Por un lado, las herramientas y que utilizan los discentes para acceder y construir su conocimiento son digitales, véase los ordenadores desde los que cada alumno trabaja. Al mismo tiempo, el contenido también es digital, ya que la inmensa mayoría de fuentes que consulta el grupo son de multimedia expositiva, ya sean blog de historia o videos de YouTube explicativos.

La tercera competencia a detallar, es la **competencia de aprender a aprender**, la cual aboga por *“Alejarse de las antiguas e ineficientes estrategias didácticas exclusivamente memorísticas, esta materia requiere autonomía personal para identificar, comprender, analizar y sacar conclusiones, y para evaluar los comportamientos sociales, medioambientales, etc. Esta forma de aprender supone la adquisición de un cierto grado de competencia en la utilización de destrezas que pueden permitir, en un futuro, la construcción autónoma de conocimiento.... Finalmente, los trabajos en grupo y*

cooperativos, la utilización de metodologías activas basadas en la resolución de problemas y la potenciación del aprendizaje autónomo por descubrimiento prepararan al alumno para aplicar sus conocimientos y sus destrezas en otros contextos a lo largo de su vida”.

Todos estos principios anteriormente descritos en el texto oficial se cumplirían con la actividad propuesta, ya que en primer lugar y, ante todo, la clase aprende haciendo y no memorizando, por lo que se rompería definitivamente con el viejo currículo enciclopédico o memorístico. Por otro lado, y no por ello menos importante, con esta experiencia es el discente junto a sus compañeros quienes construyen de un modo cooperativo, participativo y dinámico su propio conocimiento, puesto que no se les proporciona un corpus de conocimiento finito y terminado, el alumno aprende siguiendo los métodos del historiador, lo que le posibilita consecutivamente formarse en las distintas competencias del pensamiento histórico. Esto es, investigar activamente a través de diferentes fuentes, procedimientos y métodos.

Por último, la cuarta competencia clave aquí involucrada- **competencia de iniciativa y espíritu emprendedor**- cita así en el currículo oficial de Aragón: *“En Geografía e Historia se fomenta la capacidad para detectar problemas y oportunidades y proponer mejoras, lo que redundará en una mayor autonomía, autoconocimiento y autoestima, en la asunción de responsabilidades y en la capacidad para trabajar en equipo, condiciones necesarias para el resto de competencias. El aula debe ser escenario de propuestas creativas, de gestión de proyectos, y de resolución de cuestiones prácticas que impliquen aprender a liderar y a delegar y que contribuyan a adquirir una conciencia social”*. Toda esta competencia se desarrollaría de principio a fin de la experiencia por el carácter cooperativo y colaborativo que posee la actividad, ya que el alumno tiene que ser capaz de trabajar con cierta autonomía, pero al mismo tiempo ser flexible y dinámico, puesto que también ha de adquirir capacidad de trabajo en equipo para conseguir elaborar el relato que el profesor ha encomendado realizar a cada uno de los grupos.

A continuación, y una vez explicadas como actúan en esta experiencia las principales competencias clave involucradas, es el momento de responder a la siguiente pregunta. ¿Por qué es útil y beneficiosa esta actividad para los estudiantes que cursan la asignatura Geografía e Historia en 2º de ESO? Se podrían citar muchas razones o explicaciones, pero me centrare en esta ocasión en las más importantes, como podría ser **la ruptura con el currículo enciclopédico o memorístico**, su contribución a **la adquisición de un aprendizaje significativo y por descubrimiento**, **el fomento de la empatía histórica**, así como **la apuesta por el aprendizaje cooperativo y colaborativo**, basado en los principios de la interdependencia positiva.

El desarrollo de esta actividad rompe sobradamente con las viejas tradiciones fundamentadas en el currículo memorístico. El desarrollo de narrativas creativas por parte del alumnado ayuda a promover habilidades de interpretación, dejando a un lado la memorización de contenidos históricos de carácter conceptual y factual. Es decir, con este tipo de metodología los alumnos de la ESO adquieren habilidades para la interpretación de hechos del pasado y la producción de conocimiento histórico, lejos de un conocimiento memorístico y de carácter conceptual. (Fernández y Navarro, 2018)

Muy relacionado con el punto anterior estaría el fomento del aprendizaje significativo y por descubrimiento. Es decir, a los alumnos no se les proporciona un conocimiento finito y terminado listo para estudiar, sino que tienen que llegar a su propio conocimiento a través de la investigación de fuentes de diferente tipo, contraste de pareceres y argumentos entre los diferentes integrantes de su equipo, y por último nutrirse unos grupos de otros mutuamente a partir de la exposición del relato que han elaborado. Es decir, llegan a su particular conocimiento por descubrimiento y no por memorización, existiendo muchas formas y caminos de llegar a estos conocimientos igualmente válidos, por lo que el aprendizaje se hallaría más en el proceso o camino que en el resultado final. Por otro lado, el aprendizaje significativo tendría que ver con el aprendizaje que los estudiantes logran a través de esta metodología, fundamentada en *el aprender haciendo*. Por lo que el conocimiento que los estudiantes adquieren mediante este método es duradero en el tiempo y útil. En el sentido de que les permite aprender nuevos procedimientos y metodologías que en el futuro podrán aplicar a otros temas o campos de conocimiento; en contraposición con el conocimiento plano y fácilmente olvidado que los estudiantes logran si se emplea una metodología clásica, fundamentada en la memorización mecánica, la cual no produce muchos beneficios a medio o largo plazo entre el alumnado, simplemente a corto plazo y relacionados con aprobar el examen, ya que está comprobado como muchos alumnos olvidan casi todos los conocimientos que han alcanzado una vez han realizado el control.

El último apartado dentro de esta sección es el dedicado a los aspectos negativos, así como a las debilidades inherentes que puede acarrear la puesta a punto de la actividad en un aula de 2º de ESO. Para esta experiencia se podrían destacar ciertos aspectos limitantes, tales como **el pobre desarrollo cognitivo de algunos alumnos** de esta etapa; **el considerable número de sesiones** que requiere, así como el hecho de que la actividad se basa en **una metodología que de primeras puede resultar nueva y novedosa** para muchos de los alumnos.

El desarrollo cognitivo de ciertos alumnos de esta etapa podría actuar en nuestra contra como un factor limitante. En 2º de la ESO nuestros alumnos tendrán entre 13-14, por lo que es normal y al mismo tiempo plenamente entendible que muchos de nuestros estudiantes no cuenten con un desarrollo cognitivo suficiente como para enfrentarse de un modo fructífero a esta actividad. Si atendemos a las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget nos encontraríamos en una especie de frontera entre el estadio operacional concreto y el formal, ya que el formal, último estadio en el que Piaget clasifica el desarrollo cognitivo de las personas, comienza a desarrollarse a los 12 años, pero solo en algunas personas, la horquilla puede ser muy amplia en realidad. Este último desarrollo cognitivo, es aquel que permitiría a nuestros alumnos utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas, las cuales no están ligadas a casos concretos o específicos que hayan vivido en primera persona. Dicho en otras palabras, si nuestro alumnado ha desarrollado ya su última etapa cognitiva podrá analizar y manipular diferentes y múltiples esquemas de pensamiento y suposiciones, siendo capaces también de utilizar adecuadamente el pensamiento hipotético- deductivo. Todas estas capacidades cognitivas serán claves a la hora de sacar el máximo partido dentro de esta experiencia de aprendizaje.

Otro factor limitante sería el factor tiempo, pues en calidad de profesores hemos de ser consciente que dedicar 5 sesiones al desarrollo de una única actividad supone dedicar

prácticamente 2 semanas enteras de clase, teniendo en cuenta que en 2º de ESO la asignatura Geografía e Historia cuenta con 3 sesiones semanales. No obstante, y aunque a priori nos pueda parecer un factor limitante, la actividad habrá merecido la pena si conseguimos que nuestros alumnos comprendan bien como se interrelaciona y distribuye el poder monárquico en la etapa pleno-feudal.

El último factor limitante tendría que ver con la propia metodología de la escritura creativa, aspecto en el cual no solo podrían tener dificultades nuestros propios alumnos de la ESO, sino nosotros mismos en calidad de personas adultas, puesto que en esta ocasión no estamos hablando de redactar textos corrientes, como pudiera ser escribir una carta a un amigo o conocido. Esta actividad supondría que los alumnos escribieran en el más noble sentido del término, es decir, conlleva crear y componer. El problema decisivo y crucial al que se deberían de enfrentar los discentes es el de la inspiración; el punto en el que el arte de escribir toca íntimamente el arte de pensar, o dicho de otra manera ¿qué decir sobre un tema y como decirlo? (Timbal- Duclaux, 1993)

Finalmente, una vez que se han destacado los posibles aspectos positivos y negativos que podría implicar la actividad entre el alumnado, me gustaría terminar haciendo una breve conclusión de los aspectos más cruciales que a mi juicio puede tener este tipo de metodología. Por un lado, actividades de este tipo, permiten formar a los estudiantes en el denominado **“pensamiento histórico”**, el cual dota al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o interpretación, que les permitirán en el futuro abordar el estudio de la historia con autonomía, así como construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueden ser capaces de contextualizar o juzgar los diferentes hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa. Por otro lado, este tipo de experiencias fomentan un aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. Esta historia supone una ruptura con el currículo enciclopédico, una historia que se aprende por acumulación de información, de hechos datos, fechas, personajes o instituciones. Esta última pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, mientras que la primera gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La fundamentada en el currículo enciclopédico aparece como un discurso acabado, cerrado e inalterable de la historia: “La historia paso así...” La otra forma de hacer historia, y por la que, apuesta esta actividad, trata de ser una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas, y que pretende provocar nuevas preguntas: “¿Cuáles fueron las causas y consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos? (Santisteban, 2010)

2.3.- La capacidad de coacción

a) Síntesis

En esta actividad los alumnos van a estudiar las *alteraciones de 1591* como un ejemplo clásico de rebelión frente al poder monárquico establecido. En este caso concreto se va a introducir la actividad mediante el comic “*Breve Historia de Aragón*”. El objetivo de este primer paso es que los alumnos se familiaricen con la coacción a través de un ejemplo concreto y real. Un concepto que de entrada les puede parecer un tanto abstracto y de difícil comprensión.

En segundo lugar y en grupos de trabajo cooperativo, los estudiantes van a analizar otras revueltas similares del periodo (ej *revuelta de comuneros*, *revuelta de Gante*, *revuelta campesina de 1381*, etc) con el objetivo de que puedan encontrar patrones de conducta comunes entre unas y otras, y que en consecuencia les permitan ir avanzando en esa idea ingenua que tienen sobre la capacidad de coacción del poder monárquico. En todos los casos a analizar se da una represión inteligente, solo con cabecillas muy concretos, nunca hay una represión generalizada como los estudiantes podrían pensar en un inicio.

Por último, y para poner en relación estas revueltas del pasado con su propio presente, se pide a los alumnos que piensen un par de ejemplos de coacción, ya sea de unos países a otros, o bien una coacción ejercida desde los gobiernos/ estados hacia sus ciudadanos. La clave aquí radica en que los alumnos comprendan que el orden hegemónico desde sus orígenes se ha fundamentado y se fundamenta en la coacción. (Mestres y Vives, 2017)

b) Objetivos y sentido curricular

La actividad está elaborada para ser implantada en un aula de 2º de ESO, para la asignatura Geografía e Historia, aunque conviene destacar que no se circunscribe a un bloque único, ya que su carácter es más bien transversal, englobando bloques de Hª Medieval y Moderna. No obstante, la mayoría de materiales a trabajar se podrían hallar en el bloque “*Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica*”, pues la mayoría de episodios que el alumno va a trabajar se centran en los reinados de Carlos V y su hijo Felipe II. Otros episodios se circunscribirían al periodo plenomedieval.

En segundo lugar, y si se atiende a los objetivos oficiales planteados en el currículo oficial de la comunidad autónoma de Aragón- de los 13 vigentes- los más trabajados con esta actividad son: **Obj.GH1, Obj. GH5, Obj. GH8, Obj.GH9, Obj. GH10, y el Obj. GH.12.**

Por último y, en tercer lugar, se pueden destacar una serie de objetivos propios o específicos:

- Mejorar las aptitudes de trabajo en grupo. Organización, liderazgo, escucha activa, así como respeto por las opiniones de los compañeros.
- Integrar nuevas herramientas de aprendizaje al margen del libro de texto, como son en este caso, el comic y la multimedia expositiva.

- Desarrollar la capacidad crítica y de análisis, así como el aprender a comparar diferentes fuentes o recursos. Esto es, acercarse al oficio del historiador.
- Mejorar la comprensión lectora y vocabulario específico, así como la capacidad de comunicarse en público.
- Comprender la funcionalidad de la coacción como un instrumento del poder para pacificar y mantener la cohesión social.
- Distinguir las tácticas y procedimientos coactivos en el pasado reciente y en la propia sociedad presente del alumnado.

c) Descripción detallada de la actividad y recursos asociados a cada fase

En la secuenciación didáctica de esta experiencia se va seguir una estructuración propia, mediante la cual se divide la actividad en 3 fases diferenciadas. Una **1º fase exploración o explicitación**; una **2º fase comparativa** y por último una **3º fase de extrapolación**. La primera fase consta de una sesión, mientras que la 2º necesita 3, y por último la 3º precisa de 2 sesiones. Esto es, se necesitan 6 sesiones de 50 minutos para poder desarrollar la actividad de modo óptimo y fructífero.

Por otro lado, y se atendemos a la metodología a emplear, se podría decir que es un conjunto de varias, en la 1º fase se emplea **el comic** como material introductor, mientras que en la 2º y 3º se centran más en la elaboración del **ABProyecto** y **la exposición oral** de los diferentes grupos.

1º Fase de exploración o explicitación (1 sesión)

1º sesión

Los estudiantes que conocen lo que se les pretende enseñar y de qué manera lo piensa hacer el docente consiguen aprender de una forma mucho más significativa que con otros métodos. Esta explicitación de los contenidos se puede lograr a través de 2 vías, ya sea mostrando los objetivos de aprendizaje o mediante una primera visión global de los contenidos a trabajar. Es decir, que los alumnos se hagan una representación de cuál es el objetivo de aprendizaje y de su utilidad.

Todo esto llevado a la práctica supone que el profesor presente el título de aquello que se va a trabajar- *la capacidad de coacción*- para a continuación dedicar los siguientes minutos a leer un capítulo de un comic de contenido histórico **“Breve historia de Aragón”**. No obstante, antes de entregar los comics, el profesor debe presentar una situación novedosa a los alumnos, es decir, explicar muy brevemente que en la Zaragoza de 1591 se produce una rebelión, y que como consecuencia de ello el rey Felipe II decide enviar un gran ejercito con la intención de sofocar la revuelta. Pero no se le explica el resultado final, ya que en el comic los alumnos podrán leer el capítulo entero, **“las alteraciones de 1591”**, así como la coacción ejercida por el poder real para resolver el conflicto y tratar en los sucesivos que no se vuelva a producir.

Como el hecho de entregar un comic a cada alumno puede resultar inviable, el profesor puede hacer fotocopias del capítulo y entregar una copia a cada pareja de alumnos, pues son pocas páginas, unas 8 o 10 páginas únicamente. La finalidad de esta breve lectura es despertar el interés y la motivación del alumnado para investigar e ir más allá en las

sucesivas sesiones. Después de que los alumnos hayan leído este capítulo, el profesor les vuelve a preguntar a los alumnos por sus impresiones, sobre todo en lo concerniente a la represión y medidas efectuadas por Felipe II. La idea aquí presente es que el profesor pueda conocer de que nociones parten los alumnos, ya que es fácil que sus ideas sean bastante ingenuas en torno a un ámbito del poder tan abstracto como puede ser la *capacidad de coacción o coerción*.

De modo consecutivo, el docente comenzara a explicar los objetivos que propone la actividad que va a desarrollar durante las siguientes sesiones. Objetivo que en esencia va encaminado a que los estudiantes comprendan que todo estado tiene un poder coactivo básico, legitimado de una u otra manera, en el que sus intervenciones son coactivas, así como la idea de que el orden imperante que domina la política desde sus orígenes, se ha fundamentado y se fundamenta en la coacción. (Mestres y Vives, 2017)

Seguidamente el docente preguntara a sus alumnos como podrían conocer más en profundidad como actúa esta capacidad coactiva cuando un sector de la población se revela contra el poder imperante establecido. Para ello el profesor les indica que en las siguientes sesiones estudiaran más casos prácticos, para que puedan trazar comparativas y similitudes con el caso tratado anteriormente.

Por último, el docente habrá de destinar los minutos finales de esta sesión a formar los diferentes grupos de trabajo, formación que se mantendrá durante todas las sesiones siguientes. Teniendo en cuenta las características propias de la actividad lo más prudente pasaría por formar grupos de 4 personas, siendo estos grupos formados por el propio profesor, el cual tiene que conocer adecuadamente la clase para conseguir formar grupos lo más heterogéneos y equilibrados posibles.

2º Fase comparativa (3 sesiones)

2º y 3º sesión

En la 2º sesión se entrega a cada uno de los grupos el nombre de una rebelión similar a la tratada anteriormente, por ejemplo, *revuelta de los comuneros*, *revuelta de Gante*, *revuelta campesina de 1381 etc.* Los alumnos tendrán que buscar entre las fuentes que les proporcione previamente su profesor para en último término elaborar un proyecto de multimedia expositiva en el que se condensen los procedimientos de represión o medidas coactivas adoptadas para sofocar la revuelta. Dicho de otro modo, cada grupo debe elaborar una breve presentación Power Point o Prezzi en que se explique brevemente porque se inicia la revuelta, sus causas, así como el desenlace de la misma y sobre todo hacer hincapié en la serie de medidas que el poder imperante adoptó para acabar con ella y tratar que en lo sucesivo no volviese a producirse. Esto significaría mencionar brevemente el número de condenas a muertes, los castigos que aplico sobre la ciudad, los cambios jurídicos, invasiones militares o pérdida de libertades y privilegios para la ciudad o región.

Para la realización de estas 2 sesiones es necesario que los alumnos dispongan de tablets o bien realizarla en el aula de informática, ya que es importante que todos los alumnos dispongan de un ordenador, pues muchas de las fuentes proporcionadas por el profesor serán audiovisuales o de contenido digital. Por otro lado, y si atendemos al papel del alumno y profesor durante esta fase, se evidencia como el papel del alumno es claramente

activo, mientras que el docente tiene que actuar como guía o facilitador de la información, así como ayudar a los alumnos y alumnas a discernir entre la información más o menos relevante, donde encontrarla y como compararla con la aparecida en otras fuentes.

4º sesión

En la 4º sesión, una vez que cada grupo ya tiene elaborada su pequeña presentación sobre la revuelta que le ha tocado investigar, es momento de exponer oralmente frente al resto de la clase. Para realizar esta breve presentación- no más de 5 minutos- un representante/portavoz de cada grupo será elegido al azar, el hecho de que se elija al azar radica en que así todos los integrantes del grupo se toman en serio la exposición. Igualmente, después de cada exposición el docente deberá hacer un breve comentario, corrigiendo aspectos erróneos y mejorando en la medida de lo posible la exposición. Es decir, se realizará una exposición de máximo 5 minutos, seguida de un comentario de un par de minutos por parte del profesor, siguiendo este ciclo hasta que todos los grupos hayan expuesto ante la clase.

3º) Fase de extrapolación (2 sesiones)

5º sesión

Después de todo el trabajo previo realizado se pregunta a los alumnos si consideran que la coacción del Estado o poder sigue siendo un mecanismo eficaz de control o presión en la actualidad. La finalidad es extrapolar las situaciones del pasado al s. XX o la actualidad misma del alumnado.

¿Tiene la coacción algún tipo de sentido o función en las sociedades actuales?, ¿es la coacción una herramienta eficaz para preservar un determinado orden social vigente? Después de ver un poco la reacción o respuestas de los alumnos, el docente puede citarles ejemplos actuales en las guerras, las diferentes tensiones geopolíticas, cuestiones de terrorismo, el reciente fenómeno de la globalización, el control de recursos estratégicos, países en vías de desarrollo con petróleo, las posiciones geopolíticas cruciales, etc. El objetivo de estas preguntas-guía que les va lanzando el docente no es otro que hacer ver al alumnado la coacción desde una perspectiva más reciente y actual, como esta coacción socio- política aparece todavía hoy como una alternativa de primer orden a la hora de lograr estabilidad, cohesión y mejora social, desconociendo por el momento sociedades que excluyan estos procedimientos coactivos de su práctica habitual. (Mestres y Vives, 2017)

Después de estas preguntas guía para tantear un poco el terreno, se va a pedir a los mismos grupos de antes que traten de ir más allá, pensando un par de ejemplos de cómo el poder sigue coaccionando, pueden ser ejemplos de la actualidad reciente, acaecidos durante el s.XX, como del propio presente del alumno. En este caso ya no se les proporcionan los ejemplos concretos sobre los que investigar, sino que tienen que ser ellos mismos quienes los encuentren. Para ayudar al alumnado se le proporciona un breve esquema elaborado a partir del artículo de José Zafra Valverde “*La coacción del Estado*”, en donde de forma muy sintetizada se muestran las diferentes tipologías de coacción que podrían encontrar en las sociedades actuales, como son la *coacción virtual o refleja*, *coacción material* y dentro de esta, diferentes subtipos como podrían ser la *coacción física, moral o mixta*. (Zafra Valverde, 1976)

La idea es que cada grupo piense un par de ejemplos reales y concretos y los desarrollen brevemente en un folio. Para esta tarea ya no es necesario que cada alumno disponga de un tablet, con un único portátil por grupo podría ser suficiente, ya que de este modo pueden hacer consultas rápidas en internet conforme las dudas vayan apareciendo.

6º sesión

Posteriormente y, al igual que se ha hecho en la fase anterior, el portavoz de cada uno de los grupos deberá exponer los ejemplos que han elegido, así como explicarlos brevemente ante el conjunto de su clase y docente. La idea es que la clase pueda ver mayor cantidad de ejemplos beneficiándose así todos del aprendizaje cooperativo, que en consecuencia les permita admitir una perspectiva mucho más amplia, transversal y completa de las diferentes modalidades que emplean los estados actuales para coaccionar a otros estados o a sus propios ciudadanos.

La metodología u orden será el mismo que en la fase 2, cada portavoz expondrá sus ejemplos durante un máximo de 5 minutos, y de forma consecutiva y seguida, el docente hará una breve reseña de un par de minutos, corrigiendo y completando la exposición del portavoz.

Por último, y como cierre para finalizar durante los últimos minutos de la sesión el docente lanzará al conjunto de la clase la siguiente pregunta abierta: ¿Se puede conseguir paz social y unificación en la actualidad sin medidas coactivas? La gran pregunta que surge en tales circunstancias es si ¿esos avances sociales podrían haberse conseguido sin coacción o en el futuro la ética, el dialogo y la persuasión podrían hacer avanzar las instituciones y sociedades dejando de lado totalmente la coacción? La idea es hacer reflexionar al alumnado y que en última instancia sea capaz de sacar sus propias conclusiones con pensamiento crítico sobre un ámbito del poder que puede resultar complejo y abstracto en estas edades. Por otro lado, son preguntas abiertas que nos hacen volver a la tesis inicial de la que partíamos ...*La coacción socio-política aparece todavía hoy como alternativa para lograr estabilidad, cohesión y mejora social*". Así como también la idea de que *"el orden hegemónico imperante que domina la política se ha fundamentado y se fundamenta en la coacción"* (Mestres y Vives, 2017)

Recursos materiales

Los recursos materiales necesarios para la realización de esta experiencia son los propios y habituales de los que dispone un aula de ESO en la actualidad.

- La 1º sesión tiene lugar en **el aula habitual de los alumnos**, ya que se dedica a explicar que se hará en las siguientes sesiones. Formar los diferentes grupos de trabajo, así como introducir el tema de trabajo a través de la lectura de **un capítulo del comic "Breve historia de Aragón"**. Por tanto, solo serán necesarias las fotocopias de este capítulo, **unas fotocopias por cada pareja de alumnos**.
- La 2º y 3º sesión tiene lugar en **el aula habitual de los alumnos**, en caso de disponer de tablets para todos o en su defecto en el **aula de informática**. Al mismo tiempo también será necesario modificar algo la configuración de la clase,

juntando grupos de mesas en disposiciones que hagan posible el trabajo cooperativo de forma cómoda.

- La 4º sesión tiene lugar en **el aula habitual** de los alumnos, la disposición de la clase es la habitual, y como elementos materiales solo se necesitaría **la pizarra digital o proyector y ordenador de profesor**, pues toda la sesión va a consistir en las exposiciones orales que cada uno de los grupos van a ir realizando.
- Al igual que en la anterior sesión, la 5º sesión también se realiza en **el aula habitual**. En este caso la disposición de la clase será igual que en la sesión 2º y 3º, se necesita configurar las mesas de clase de tal forma que todos grupos puedan trabajar juntos teniendo contacto visual. Al mismo tiempo también será necesario un **Tablet u ordenador por grupo, el guion esquemático de José Zafra Valderde “La coacción del Estado”**. Al igual que con el ordenador con un esquema por grupo sería suficiente.
- Por último, la sesión 6º solo necesita disponer del **aula habitual** de clase sin ningún recurso adicional extra, ya que al igual que en la sesión 4º, el portavoz de cada grupo va a hacer una breve exposición, pero en este caso sin apoyo de la pizarra digital o proyector.

Evaluación

Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analizar y comprender las principales técnicas o procedimientos coactivos en los que se basa el poder para sofocar rebeliones o revueltas. - Comprender la coacción como un mecanismo del poder hegemónico enfocado a lograr estabilidad y cohesión desde el origen mismo de las sociedades complejas hasta la misma actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia digital. - Competencia de aprender a aprender. - Competencias sociales y cívicas. - Competencia de conciencia y espíritu emprendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente. - Toma parte activa en las actividades grupales de su clase. - Conoce y respeta las dinámicas organizativas en las que se inserta. - Acepta, valora y respeta las aportaciones de los demás y defiende sus aportaciones sin menospreciar las aportaciones de los otros.

d) Comentario crítico de la actividad

Una vez desarrollados todos los puntos, recursos y elementos de los que consta la actividad es hora de hacer un repaso crítico y personal de la presente actividad. Esto es, comentar en primer lugar como se trabajan las competencias clave anteriormente mencionadas, para en segundo lugar comentar los aspectos positivos o beneficios que reportaría a los estudiantes su correcta realización. Finalmente, en tercer lugar, se hace también una breve mención y desarrollo de los aspectos que a juicio propio podrían ser negativos o actuar como debilidades en su puesta a punto en un aula real de 2º de la ESO.

Como ya se comentaba anteriormente, de las 7 competencias clave que destaca el currículo oficial de Aragón las más trabajadas con esta actividad serían ***la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, competencia de aprender a aprender, competencia social y cívica, así como la competencia de conciencia y espíritu emprendedor.***

En primer lugar, ***la competencia en comunicación lingüística*** sería una de las más trabajadas de principio a fin de la actividad, pues tal y como se cita en el currículo oficial “*Los alumnos deberán buscar, clasificar, tratar e interpretar información procedente de diversas fuentes, de tipo verbal, estadística, audiovisual, material y simbólicaEs propio de ella el diseño de actividades que exijan participación activa e impliquen habilidades para contrastar pareceres, debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar*”. Todos estos aspectos se evidencian a lo largo de toda la activan, pues los alumnos tienen que buscar y seleccionar información dentro de las fuentes que el profesor les ha proporcionado e igualmente necesitan debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar entre sus compañeros de grupo para lograr construir la presentación y exposiciones.

En segundo lugar, ***la competencia digital***, tal y como se cita en el currículo del gobierno de Aragón es *herramienta y contenido*. Esta competencia digital se cumple holgadamente por 2 razones básicas y fundamentales. Por un lado, las herramientas que utilizan los alumnos para acceder y construir su conocimiento son digitales. Por ejemplo, véase los ordenadores y tablets desde los que cada grupo trabaja en las sesiones 2,3, y 5. Al mismo tiempo, el contenido también es digital ya que la inmensa mayoría de fuentes que consulta el grupo son de multimedia expositiva alojada en internet.

En tercer lugar, ***la competencia de aprender a aprender*** aboga en el currículo oficial por premisas como “*aprender supone la adquisición de un cierto grado de competencia en la utilización de destrezas que pueden permitir, en un futuro, la construcción autónoma de conocimiento.... Finalmente, los trabajos en grupo y cooperativos, la utilización de metodologías activas basadas en la resolución de problemas y la potenciación del aprendizaje autónomo por descubrimiento prepararan al alumno para aplicar sus conocimientos y sus destrezas en otros contextos a lo largo de su vida*”. Todos estos principios anteriormente descritos en el texto oficial se cumplen con la actividad propuesta, ya que ante todo la clase aprende haciendo y no memorizando. Por otro lado, y no por ello menos importante, con esta actividad es el estudiante junto a sus compañeros quienes construyen de un modo cooperativo, participativo y dinámico su propio conocimiento, puesto que no se les proporciona un conocimiento finito y terminado. El alumno aprende siguiendo los métodos propios del oficio del historiador, lo que le

posibilita consecutivamente formarse en las diversas competencias del pensamiento histórico. Esto es, investigar activamente a través de diferentes fuentes, procedimientos y métodos para que en consecuencia cada alumno pueda adquirir su propio pensamiento crítico y personal en torno al tema de trabajo propuesto.

En cuarto lugar, **la competencia social y cívica** supone sobre todo “*formar ciudadanos capaces de interpretar el medio social y espacial en el que se desarrolla su vida, así como ser capaz de interpretar de forma eficaz, democrática, respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y con el espacio en el que vive*”. Con el desarrollo de esta actividad, los alumnos aprenden a interpretar como actúa la coacción en las sociedades del pasado y en consecuencia en la suya propia, a partir de la comprensión de este elemental mecanismo del poder. Elemento que sin duda contribuirá a que los alumnos comprendan mejor los mecanismos del poder en la actualidad, sus funciones y en definitiva su contribución a la estabilidad o cohesión social.

Por último, el desarrollo de **la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** implica “*el fomento de la capacidad para detectar problemas y oportunidades y proponer mejoras, lo que redundara en una mayor autonomía, autoconocimiento y autoestima, en la asunción de responsabilidades y en la capacidad para trabajar en equipo, condiciones necesarias para el desarrollo del resto de competencias. Al mismo tiempo, el aula también tiene que ser escenario de propuestas creativas, de gestión de proyectos y, de resolución de cuestiones prácticas que impliquen aprender a liderar y a delegar y que contribuyan a adquirir una conciencia social*”. Todos estos presupuestos enunciados en el texto oficial se evidencian a lo largo de toda la actividad, pues en todas las sesiones los alumnos tienen que aprender a trabajar de modo cooperativo para conseguir dar respuesta al problema o proyectos que el docente les va formulando en cada una de las sesiones. Por lo que para llevar a buen puerto todo lo expuesto necesitan beneficiarse de la llamada interdependencia positiva, característica principal en la que se basa el trabajo cooperativo y el ABProyecto.

En segundo lugar y si se atiende a los aspectos positivos o beneficiosos que esta metodología puede reportar a los alumnos de 2º de la ESO simplemente basta con mencionar las principales ventajas del comic- material con el que se introduce la actividad- así como los beneficios del ABProyecto y trabajo cooperativo, metodologías en las que se fundamentan el resto de sesiones.

En cuanto al uso del comic durante la primera sesión, utilizado como elemento introductor de toda la actividad se puede decir que es uno de los recursos más accesibles y motivadores para los alumnos debido a que sus elementos constitutivos están cercanos a su experiencia. Al mismo tiempo, el dibujo sirve de vehículo para el desarrollo de la historia o como creador de narraciones en las que palabras e imágenes comparten protagonismo. Así pues, los beneficios de la novelas gráficas y comics en el aula son muy amplias: involucra a los lectores que aprenden visualmente y, que se sienten cómodos con los medios visuales; aumenta su vocabulario, constituye un material breve, rico lingüísticamente con síntesis sencilla y muy accesible para cualquier tipo de lector; abre la mente a nuevas formas de narración y aumenta su imaginación, a través de la combinación única de textos e imágenes utilizadas en los comics de contenido histórico. (Sebastián-Faubel, 2016)

Por otro lado, el resto de sesiones se basan en la construcción de breves presentaciones que aglutinen información clave sobre un determinado proceso o acontecimiento. Presentaciones Power Point o Prezzi que los alumnos tienen que elaborar de forma cooperativa para exponerlas en las siguientes sesiones ante el resto de la clase y su profesor. Por tanto, aquí encontraríamos las ventajas características que predominan en el ABProyecto y el trabajo cooperativo/colaborativo. De los beneficios del ABProyecto se puede destacar que es una actividad amena, motivante para los alumnos, así como perfectamente adecuada para un trabajo cooperativo, pues se mejora la motivación e implicación de todos los integrantes, al tiempo que los discentes también estarían desarrollando su habilidad y competencia en la búsqueda, selección y tratamiento de la información, sin olvidar tampoco las TIC, las cuales juegan también un papel destacado en esta actividad.

Estas características del ABProyecto y del trabajo cooperativo encajarían a la perfección con las principales orientaciones metodológicas del currículo oficial, pues ante todo se trata de una actividad que promueve el aprendizaje significativo, convirtiendo a todos los alumnos en agentes activos de su proceso de enseñanza- aprendizaje. Adoptando el profesor en este caso un rol de facilitador y guía, ya que dentro de esta actividad su labor fundamental tendrá que ver con orientar al alumnado en la dirección correcta, para alejarlo de divagaciones y errores. Así mismo también será un suministrador de recursos, ayudando al alumno a seleccionar la información que pueda ser más correcta y útil para el proyecto que en esta ocasión está diseñando. Por último, tampoco habría que olvidar que es una actividad que promueve la creatividad y la toma de decisiones a través de la creación de un proyecto que estimula la cooperación y facilita el aprender “haciendo”.

A parte de los beneficios del ABProyecto y trabajo cooperativo también se podrían destacar los propios de la multimedia expositiva, pues la presentación que desarrollan durante las sesiones 2 y 3 al fin y al cabo es un producto expositivo, el cual posteriormente tienen que exponer, para que tenga lugar un aprendizaje cooperativo intergrupual, aprendiendo unos grupos de otros. Si se atiende a la bibliografía de Cristòfol- A. Trepal y Pilar Rivero la creación de este tipo de proyectos de multimedia expositiva pueden ser útiles para hacer llegar la información incluso en los momentos en que la clase es desordenada y ruidosa, permitiendo que, en contextos de aula indisciplinados algunos alumnos puedan comprender la explicación más fácilmente. Por no hablar de que la presentación dinámica de elementos tanto gráficos como textuales, favorece la comprensión por parte del alumnado y facilita la explicación del profesorado. (Trepal y Rivero, 2010)

Por último y como aspectos negativos o debilidades inherentes a la actividad, se pueden destacar factores como la falta de tiempo, la metodología del comic o básicamente el hecho de ser una actividad un tanto compleja y abstracta para alumnos de esta edad.

La falta de tiempo podría actuar como un factor limitante en una actividad que para poder desarrollarse de forma correcta precisa de 6 sesiones completas de clase. Teniendo en cuenta que en 2º de la ESO la asignatura Geografía e Historia dispone de 3 sesiones a la semana, desarrollar esta actividad conllevaría dedicar 2 semanas enteras de clase al desarrollo de esta actividad. Ante esta duración podría entenderse que hubiera ciertos

profesores que por cuestiones de tiempo o agilidad optarán por otro tipo de actividades más livianas en cuanto a tiempo de desarrollo se refiere.

En cuanto a los aspectos negativos de la metodología basada en el comic, algunos autores denuncian en ocasiones la pobreza del texto y el riesgo de empobrecimiento del lenguaje, la fascinación de la imagen por si sola, el contenido centrado en la emoción, incluso la violencia de la narración. (Sebastián-Faubel, 2016) Por lo que aquí vuelve a ser clave la misión del docente en la tarea de buscar unos materiales acordes al nivel académico y personal de los alumnos para los que se va a desarrollar la tarea.

Además, me gustaría destacar el hecho de ser una actividad un tanto compleja y abstracta, ya que, no deja de ser un trabajo de análisis y comparación de fuentes, investigación y de construcción, acciones que suponen una aproximación a la labor propia del oficio de historiador. Métodos que a la larga van a ser muy provechoso para el futuro del alumno, pero que de entrada pueden desconcertar a estas edades, por ello se ha de tener muy en cuenta el nivel académico de la clase a la hora de seleccionar una experiencia de este tipo o bien, proponerla a un alumnado con una madurez y desarrollo cognitivos superiores, como podría ser el de 4º de ESO o bachillerato.

4.4.- ¿Fue Enrique II de Trastámara un rey legítimo? Estudio de caso y *role playing*

a) Síntesis

En esta última actividad se va a trabajar la necesidad que todo poder tiene de legitimarse, eligiendo para ello el conflicto fratricida que se produjo en el s XIV entre Pedro I y Enrique II.

Se ha elegido este periodo por constituir un conflicto arquetípico y uno de los más conocidos en los que se evidencia claramente como un poder que pierde legitimidad es rápidamente reemplazado por otro que consigue mayor legitimidad. De ahí la importancia de este caso concreto para que los alumnos puedan comprender la necesidad que todo poder tiene - sea de la época que sea- de estar debidamente legitimado. Puesto que una vez que la legitimidad para gobernar sea ha perdido, solo puede perpetuarse en el poder a través de las armas y los medios coercitivos, tal como se vio en la actividad anterior. No obstante, mantenerse en el poder únicamente mediante la coacción no es viable a largo plazo, de ahí que todo poder busque legitimarse del mejor modo posible.

En segundo lugar, y para que los alumnos puedan lograr lo expuesto en el párrafo anterior se ha optado por la metodología del *estudio de caso* y *el role playing*.

La actividad se dividiría en 4 fases. En la primera de ellas- fase de exploración o explicitación- se presentaría el tema de trabajo y se formarían los diferentes grupos de trabajo. En la segunda fase- introducción- se visionaría un documental con el objetivo de que los alumnos conozcan mejor el tema sobre el que trabajarán en las siguientes sesiones. La tercera fase, se centrará en el *estudio de caso* propiamente dicho, en el que los alumnos deberán investigar los materiales proporcionados por su docente con el objetivo de entender todo el programa legitimador iniciado por Enrique II de Trastámara y todos sus sucesores con el objetivo de legitimar su irregular acceso al trono. Finalmente, y en la fase nº4 o fase de aplicación, los estudiantes realizarán el *role playing*, interpretando a diferentes personajes históricos- Enrique II y algunos de sus sucesores- con el objetivo de interpretar todo el programa legitimidad que desarrollaron en su época.

b) Objetivos y sentido curricular

Esta actividad está elaborada para ser implantada en un aula de 2º de ESO, para la asignatura Geografía e Historia y, más concretamente al final del segundo trimestre. De los 16 bloques temáticos con los que cuenta la asignatura para 2º de ESO, la actividad que se propone a continuación quedaría englobada dentro del bloque Nº 10 “*La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV). La crisis de la Baja Edad Media: la peste negra y sus consecuencias.; Al- Ándalus: los reinos de Taifas. Reinos de Aragón y Castilla.*”

En segundo, si se atiende a los objetivos oficiales planteados en el currículo de Aragón- de los 13 vigentes- los más trabajados son **Obj. GH5; Obj. GH8; Obj. GH9; Obj. GH10** y **Obj. GH12**. No obstante, se podrían destacar de modo especial el **Obj. GH9**, el cual hace referencia a la búsqueda y selección de información en diferentes fuentes, así como

el **Obj. GH10**, el cual alude al trabajo realizado mediante estrategias de cooperación y colaborativas.

Por último y en tercer lugar se podrían destacar una serie de objetivos propios o específicos:

- Comprender la necesidad que todo poder establecido tiene de legitimarse, como mecanismo imprescindible para poder perpetuarse en el poder, y poder dejarlo así a sus descendientes.
- Fomentar la comunicación, la cooperación, y el respeto entre los estudiantes mediante el trabajo cooperativo/colaborativo.
- Empatizar con ciertos personajes históricos del pasado, para comprender así las decisiones que tomaron dentro de su propio contexto social y político.
- Comprender la legitimación como un instrumento mucho más eficaz que los mecanismos coactivos para perpetuarse en el poder.

c) **Descripción detallada de la actividad y recursos asociados a cada fase**

La secuenciación didáctica que se va a seguir en esta actividad plantea una estructura mediante la cual se puede dividir la experiencia en **4 fases**. Una **1º fase de exploración o explicitación**, una **2º fase de introducción**, una **3º fase de investigación**, y por último una **4º fase** dedicada a la **aplicación de ese conocimiento**. También hay que precisar que, para la realización de estas **4 fases**, se necesita disponer de **6 sesiones de 50 minutos** de clase, ya que cada fase abarca una sesión entera, salvo la sesión 3º que requiere de 3 sesiones completas.

1º fase de exploración o explicitación (1 sesión)

Los estudiantes que conocen qué se les va a enseñar y de qué modo lo piensa hacer el docente logran aprender de una forma mucho más significativa que con otro tipo de métodos. Esta exploración o explicitación de los contenidos se puede conseguir ya sea mostrando los objetivos de aprendizaje o mediante una primera visión global de los contenidos a trabajar. Dicho de otro modo, que los alumnos se hagan una representación de cuáles son los objetivos de aprendizaje y de su utilidad.

Esto, llevado a la práctica conlleva que el profesor presenta el título de aquello que se va a trabajar- el proceso legitimador emprendido por los primeros Trastámara- para a continuación dedicar los siguientes minutos de la sesión a explicar los objetivos que persigue la actividad que se va a desarrollar durante las siguientes sesiones. Objetivo que, en esencia, va destinado a que los estudiantes comprendan como la nueva dinastía Trastámara desarrolló su particular proceso legitimador, emprendido con el fin de justificar su irregular e ilegítimo acceso al trono.

Seguidamente, el profesor preguntará a los alumnos como podrían conocer más en profundidad en que consistió este proceso de legitimación iniciado por Enrique II, fundador de la nueva dinastía Trastámara. Como es más que probable que los alumnos nunca hayan tratado este tema, y mucho menos conozcan fuentes o autores para acercarse al conocimiento de este proceso, será labor nuestra, en calidad de profesores, explicarles que en las siguientes sesiones estudiarán varios materiales de la autora Covadonga

Valdaliso Casanova, una de las mayores especialistas en torno a este tema. No obstante, como nos encontramos ante alumnos de 2º de ESO no se presentan artículos o esquemas originales, sino más bien adaptaciones realizadas por nosotros mismos con la intención de facilitarles la labor de investigación. De igual modo, también se les explicará que tendrán que realizar un *estudio de caso*, para dar respuesta a una serie de preguntas clave en torno a todo este proceso, para en la última sesión realizar una interpretación de *role playing*, en la cual cada uno de los alumnos interprete el papel de un personaje histórico clave en todo este proceso legitimador.

Por último, el docente destinará los minutos finales de la sesión a formar los diferentes grupos de trabajo que se mantendrán durante todas las sesiones siguientes. Según las reglas ofrecidas por Dolors Quinquer, los alumnos se benefician del trabajo cooperativo si existe un cierto grado de heterogeneidad y hay pocos alumnos en cada grupo. (Quinquer, 2004). Llegados a este punto es importante que el docente conozca adecuadamente la clase para conseguir formar grupos lo más heterogéneos y equilibrados posibles. En este caso concreto se formarán grupos de 6 alumnos, pues la propia dinámica de la última sesión implica que cada grupo interprete a 6 personajes históricos diferentes, los cuales deberán interactuar simultáneamente entre ellos.

2º fase de introducción- Documental (1 sesión)

En esta segunda fase todavía no es necesario que los alumnos se agrupen en los grupos previamente creados por el profesor, ni tampoco es necesaria ninguna configuración especial del aula, ya que se va a dedicar toda la sesión al visionado de un documental sobre el tema, el cual ejemplifica perfectamente aquello sobre lo que los alumnos tendrán que investigar en la siguiente fase. La finalidad de proyectar este breve documental sobre la clase, no es otro más que el de despertar el interés y la motivación del alumnado para investigar e ir más allá en las sesiones siguientes.

El documental seleccionado se titula “*Vidas cruzadas (Pedro I de Castilla contra Enrique II de Trastámara)*” alojado en el canal de YouTube Mega biografías. Este documental se amolda perfectamente a la duración de una sesión lectiva, pues tiene una duración total que no supera los 44 minutos, y al mismo permite hacer un buen repaso de la mayoría de argumentos sobre los que se apoyara el programa legitimador de la dinastía Trastámara.

- ✓ Min 0-1, breve introducción.
- ✓ Pedro I de Castilla como apoyo de los intereses de la burguesía, y Enrique II como fiel defensor de la nobleza.
- ✓ Internacionalización de la guerra civil, Francia en favor de Enrique II, e Inglaterra a favor de Pedro I.
- ✓ Min 3, origen de la rivalidad entre los 2 hermanastros.
- ✓ Min 4, caracterización personal de Pedro I y Enrique II.
- ✓ Min 14, caracterización negativa de Pedro I de Castilla.
- ✓ Min 20, guerra civil.
- ✓ Min 30, el 5 de abril de 1366 Enrique II se autoproclamará rey en la ciudad de Burgos, en donde es recibido con los mayores honores. No obstante, su hermanastro Pedro I el cruel todavía sigue vivo.

- ✓ Min 32, caracterización positiva de Enrique II, en contraposición a su hermanastro Pedro I de Castilla.
- ✓ Min 41, desenlace final en Montiel, en donde Enrique II, asesina a su hermanastro Pedro I el cruel.

3º fase de estructuración del conocimiento (3 sesiones)

Para esta 3º fase es necesario disponer de 3 sesiones de 50 minutos, puesto que los materiales entre los que tiene que buscar e investigar el alumnado son abundantes y diversos. Sumando también a esto, la situación de encontrarnos ante un aula de 2º de ESO, en donde es posible que los alumnos no estén del todo habituados a buscar información de un modo eficiente y rápido debido a la inexperiencia propia de estas edades.

Sesión 3º y 4º

Estas 2 sesiones se dedicarán exclusivamente a que los diferentes grupos investiguen las fuentes que su profesor les ha seleccionado. En este caso se trata de artículos y esquemas de la historiadora Covadonga Valdaliso Casanova. Por otro lado, con la finalidad de acotar y guiar mejor la investigación de nuestros diferentes grupos, a parte de los materiales anteriormente mencionados también se proporciona a cada grupo una batería de preguntas- guía, con el objetivo de que tengan claro cuales han de ser los puntos clave a tener en cuenta. Una posible batería de preguntas valida podría ser la siguiente:

- 1.- ¿En qué consiste la legitimación? Y porqué es importante para los reyes fundadores de una nueva dinastía, como es en este caso la dinastía Trastámara.
- 2.- ¿Cuál es el objetivo primordial de un programa legitimador?
- 3.- ¿En qué tipo de argumentos basó Enrique II y sus sucesores el proceso de legitimación?
- 4.- ¿Qué elementos fundamentales caracterizaron este proceso, y en qué se basaron?
- 5.- ¿De qué fases consta el proceso legitimador, y qué caracterizó a cada una de ellas?
- 6.- ¿Cómo legitimó Enrique II la rebelión y posterior asesinato contra su hermanastro Pedro I?
- 7.- ¿Qué argumentaciones empleó el lado trastamarista contra la legitimidad de Pedro I?
- 8.- ¿Con qué leyendas o argumentos se pretendieron ilegitimar los orígenes de Pedro I?
- 9.- ¿Qué argumentaciones pretendieron invalidar el gobierno de Pedro I?
- 10.- ¿Por qué Enrique II puso en marcha todos estos mecanismos de legitimación?
- 11.- ¿Por qué el enlace entre Enrique III y Catalina de Lancaster supuso un punto de inflexión del proceso legitimador?

Para que los alumnos puedan trabajar de forma cómoda se deberá variar la normal disposición del aula, formando grupos de 6 mesas, de forma que todos los integrantes del grupo puedan establecer contacto visual con todos. Igualmente, como los materiales a investigar para poder dar respuesta a estas preguntas son abundantes, pueden empezar cada miembro por un documento diferente y cuando lo hayan leído pasarlo a su

compañero, así hasta que todos los miembros hayan hecho una lectura de todos los materiales. Esto será lo que los alumnos realizarán durante toda la sesión N° 3, una lectura rápida de todos los materiales proporcionados por su profesor.

En la sesión N°4 y una vez que todos los componentes de cada grupo han hecho una primera lectura preliminar de todos los materiales es hora de poner en común la batería de preguntas- guía con el resto de compañeros. La clave de esta sesión es que a través de la argumentación y el trabajo cooperativo consigan dar respuesta a estas preguntas, que en última instancia les permitirá conocer más en profundidad todo el proceso legitimador en el que se basaron los primeros reyes de la dinastía Trastámara. Llegados a este punto, también sería conveniente que el profesor proporcionase un ordenador portátil o tablet por grupo, pues es fácil que a medida que vayan resolviendo las preguntas o investigando sobre los materiales les surjan dudas rápidas que necesiten consultar en internet.

Sesión 5°

Finalmente, y una vez que los grupos ya han conseguido responder las preguntas- guía anteriormente mencionadas, ya pueden ir más allá y prepararse el papel histórico de *role playing* que van a interpretar en la última fase. Como se trata de recrear mediante el *role playing* lo que supuso el proceso de legitimación Trastámara, se han seleccionado los personajes históricos de *Enrique II*, *Juan I* y *Enrique III*, es decir, fundador y primeros monarcas de la dinastía Trastámara y reinados en torno a los cuales se aglutinaron los principales argumentos legitimadores. En el bando contraria hallaríamos la hija del destronado Pedro I, *Constanza*, en torno a la cual se aglutina el bando petrista que busca recuperar el trono que considera que le pertenece. Por otro lado, la hija de esta última, *Catalina de Lancaster*, también tendrá un protagonismo clave a la hora de zanjar todo este proceso legitimador. Sin olvidarnos como no del cronista *Pedro López de Ayala*, el cual también tuvo un papel bastante notorio dentro de todo este proceso legitimador. (Valdaliso, 2007)

En resumen, durante esta 5° sesión, cada grupo debe ponerse de acuerdo para asignar a cada miembro el papel histórico que interpretara en la 6° y última sesión.

Por un lado, los alumnos que elijan el papel de *Enrique II*, *Juan I* y *Enrique III* deberán centrar su puesta en escena en tratar de justificar las decisiones que tomaron y en última instancia todos aquellos argumentos legitimadores que a su juicio justificaban su acceso al trono, así como la pervivencia y sucesión del poder en esa nueva dinastía Trastámara.

Por su parte, el papel de *Constanza* ha de representar la facción contraria, como hija del asesinado Pedro I, cree que la corona le pertenece por legítimo derecho. Por lo que en la sesión de *role playing* deberá hacer valer sus derechos a la corona con los argumentos que considere oportunos. La hija de esta, *Catalina de Lancaster*, representara el reencuentro y los intentos por cerrar todo este proceso de legitimación. La representación del casamiento entre *Catalina de Lancaster* y *Enrique III* supondrá el cierre de todo este proceso de legitimación, ya que tanto ella como el, eran nietos de Enrique II y Pedro I el cruel. (Valdaliso, 2010)

Por último, el alumno que represente al cronista *Pedro López de Ayala* deberá interpretar su particular papel dentro de todo este proceso de legitimación, como su crónica contribuyo y fue una de las piezas clave dentro de todo este proceso, en definitiva, su

interpretación ha de mostrar como su papel de cronista oficial es decisivo a la hora de crear un relato oficial y único para la posteridad. (Valdaliso, 2011)

Por tanto, durante esta 5ª sesión se busca que cada grupo sea capaz de organizarse por sí mismo que papel va a interpretar cada uno de sus integrantes, así como a hacer pequeños ensayos de cara a la siguiente sesión, pues los alumnos deberán estudiar en que orden van a aparecer en escena, así como en qué momentos deberán interactuar con otros personajes simultáneamente. Como por ejemplo a la hora de interpretar las disputas entre *Juan I* con *Constanza* o como el casamiento entre sus hijos, *Enrique III* y *Catalina de Lancaster* vendrá a sellar todo este largo proceso de legitimación que ya abarcaba varias generaciones.

En cuanto a la cronología de la interpretación, los alumnos deben tener en cuenta que han de comenzar su interpretación en el año 1369, momento en el que Pedro I ya ha sido asesinado por su hermanastro Enrique II, y han de llevar esta interpretación hasta el casamiento antes mencionado, situado en 1388.

4º fase de aplicación (1 sesión)

La 6ª y última sesión ira encaminada al desarrollo practico de todo lo que los grupos han preparado y ensayado durante la sesión anterior. Esto es, la teatralización o *role playing* de todo este proceso de legitimación.

En cuanto al tiempo para desarrollar esta puesta en escena, se puede establecer un tiempo oscilante entre los 5-10 minutos por grupo, ya que como cada grupo se compone de 6 miembros, sería raro tener más de 4 grupos en el conjunto total de la clase. De este modo cada grupo hará su puesta en escena- de 10 minutos como máximo de duración- la cual ira seguida de un breve *feedback* de su profesor, para que así cada grupo pueda comprobar si su interpretación ha ido bien encaminada o si por el contrario habría aspectos a mejorar.

Por otro lado, a medida que cada grupo interviene y realiza su puesta en escena, el resto de grupos deberán estar observando atentamente, pues el principio y fin último de la actividad es que todos compañeros aprendan unos de otros, mediante el aprendizaje colaborativo, que posibilite a los alumnos alcanzar un aprendizaje significativo y duradero sobre el problema de aprendizaje que en este caso se ha planteado, la legitimación del poder monárquico, aspecto imprescindible para la larga perpetuación del poder en el tiempo. Al mismo tiempo, el hecho de contemplar todas las teatralizaciones de los diferentes grupos ofrecerá a los alumnos una perspectiva diversa y variada de este proceso, ya que es fácil intuir que no habrá 2 interpretaciones iguales, cada grupo adoptará un modo diferente y variado de interpretar este proceso, pero no por ello invalido, pues hay que recordar que puede haber muchos caminos validos a la hora de aprender y alcanzar el conocimiento.

Recursos materiales

Los recursos materiales imprescindibles para la realización de esta actividad son los propios y habituales con los que suele contar un aula ordinaria de la ESO.

- La 1ª sesión tiene lugar en **el aula habitual de los alumnos**, ya que esta primera fase se dedica a explicar que se hará en las siguientes sesiones, formar los diferentes grupos de trabajo, así como a introducir brevemente el tema de trabajo.

- Al igual que la anterior, la 2º sesión también va a tener lugar en el **aula normal** de los alumnos, aunque en este caso si se necesitara **el ordenador del profesor** y el **proyector de la clase**, pues toda la sesión se va a dedicar al visionado de un documental, con el objetivo de introducir el tema de una forma amena y sencilla para los estudiantes. Dicho documental se titula “**Vidas cruzadas (Pedro I de Castilla contra Enrique II de Trastámara)**” alojado en el canal de YouTube Mega biografías.
- La fase 3º, la cual consta de 3 sesiones también se va a desarrollar en el **aula habitual de los alumnos**, no obstante, en este caso si será necesario variar la distribución de las mesas de clase, pues como en esta fase ya tendrán que trabajar de modo cooperativo, será necesario **formar agrupaciones de 6 mesas**, con el objetivo de que cada grupo de trabajo pueda establecer contacto visual con el resto de componentes. Por otro lado, también será necesario que el profesor proporcione a cada uno de los grupos un **dossier de materiales, una ficha de preguntas-guía** con el fin de poder resolver el estudio de caso y prepararse el personaje que cada uno de los componentes deberá interpretar en la última sesión de la actividad. Un **ordenador portátil** o **Tablet** por grupo también sería conveniente, con la finalidad de que puedan hacer consultas rápidas en internet.
- Finalmente, la 5º y última sesión también tendrá lugar en el **aula habitual**, al igual que todas las anteriores. Esta sesión va destinada a que cada uno de los grupos haga un papel de *role playing* interpretando un personaje histórico, con la finalidad de que en conjunto pueden interpretar los discursos y todos los componentes que conformaron el programa legitimador de los primeros Trastámara. Por tanto, aquí sería conveniente que el profesor consiga algunos **elementos decorativos** con la finalidad de dar mayor verosimilitud y realismo a la interpretación de sus alumnos. Por ejemplo, sería interesante que el profesor pudiese conseguir un atrezzo de **coronal real**, para que así dentro de la interpretación de cada grupo se pueda ver claramente quien representa el papel de rey, y quienes actúan como personajes más secundarios.

Evaluación

Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analizar y comprender los principales discursos e instrumentos que posibilitaron la legitimación de Enrique II, a raíz de su irregular acceso al trono. - Participar en actividades de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital - Aprender a aprender - Competencias sociales y cívicas - Competencia de conciencia y espíritu emprendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza un juego de <i>role playing</i> con sus compañeros de equipo con el objetivo de comprender la necesidad que todo poder tiene de legitimarse del modo más adecuado posible para perpetuarse en el poder.

<p>dirigidas, respetando las normas elementales de comunicación.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza de forma propicia el lenguaje oral para comunicarse con sus compañeros y aprender escuchando activamente. - Conoce adecuadamente las dinámicas organizativas de los grupos de trabajo en los que se inserta. - Valora y respeta las aportaciones de sus compañeros, y defiende las suyas propias sin menospreciar la de los demás.
--	--	--

d) Comentario crítico de la actividad

Desarrollados todos los apartados, recursos y elementos que integran la actividad es momento de realizar un repaso crítico y personal. Es decir, comentar como se trabajan las competencias clave mencionadas en el apartado anterior, para en segundo lugar mencionar los aspectos positivos y beneficiosos que reportaría al alumnado su realización. Terminando en tercer lugar, con la mención o cita que a nuestro propio parecer podrían ser aspectos negativos o debilidades a la hora de implantar esta actividad en un aula real de la ESO.

Tal y como se mencionaba anteriormente, de las 7 competencias clave que destaca el currículo oficial de Aragón, las más desarrolladas con esta actividad serían la *competencia en comunicación lingüística*, *competencia digital*, *aprender a aprender*, *competencias sociales y cívicas*, así como la *competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

En primer lugar, **la competencia en comunicación lingüística** es una de las más presentes de principio a fin de toda la actividad, de manera parecida a como sucede en el resto de actividades que componen este TFM. Según se cita en el texto oficial, el desarrollo de esta competencia implica “*buscar, tratar, clasificar e interpretar información procedente de diversas fuentes...Es propia de ella el diseño de actividades que exijan participación activa e impliquen habilidades para contrastar pareceres, debatir, escuchar, argumentar, relacionar y razonar*”. Todos estos aspectos mencionados en el currículo oficial se encuentran trabajados sobre todo en las fases 3º y 4º de la actividad, en las sesiones 3 y 4 los alumnos tienen que buscar, tratar, clasificar e interpretar información contenida en los diferentes manuales que les ha proporcionado el profesor, cual la

finalidad de conseguir resolver de modo conjunto toda la batería de preguntas clave. Por otro lado, en la sesión 5º los alumnos tienen que ensayar el juego de role playing que desarrollarán en la sesión siguiente, por lo que en esta fase 5º y en la 6º será imprescindible que los integrantes de cada grupo sean capaces de realizar una escucha activa y argumentaciones coherentes con sus compañeros para poder llevar la puesta teatralizada a buen puerto.

En segundo lugar, **la competencia digital** apuesta por “*ser un instrumento de información, conocimiento y análisis.... Por otro lado, la creación social del saber, fruto de la multiplicación de la información, obliga a participar activamente en los aprendizajes relacionados con el saber buscar, seleccionar y agregar información.*” Esta competencia se desarrollaría concretamente durante la sesión N°2, en la cual la competencia es el instrumento mediante el cual los alumnos visualizan el documental con el que se pretende introducir el tema de trabajo de una forma amena y entretenida, es decir el uso de la pizarra digital sería un instrumento para hacer llegar la información de un modo diferente. Por otro lado, durante toda la fase N° 3 (sesiones 3,4, y 5), los alumnos también disponen de una herramienta digital por grupo, como es el ordenador portátil o Tablet que les proporciona su profesor, cuya finalidad es que puedan hacer búsquedas y selecciones rápidas de información, en referencia a dudas que les hayan podido surgir conforme analizan el dossier de materiales que se muestra en la parte de anexos.

En tercer lugar, **la competencia de aprender a aprender**, según la cita el currículo oficial conllevaría “*autonomía personal para identificar, comprender, analizar y sacar conclusiones... los trabajos en grupo y colaborativos, la utilización de metodologías activas basadas en la resolución de problemas y la potenciación de aprendizaje autónomo por descubrimiento prepararan al alumnado para aplicar sus conocimientos y sus destrezas en otros contextos a lo largo de su vida*”. Todas las cualidades aquí mencionadas se cumplen con esta actividad, ya que los alumnos tienen que ser capaces de trabajar en grupo, repartir, asignar o delegar tareas, para en última instancia poder resolver todas las cuestiones que se les ha planteado en la fase N°3, y en la N°4 poder realizar la sesión de role playing del modo más fructífero posible. Al mismo tiempo, la mayor parte de las sesiones- N° 3,4,5, y 6- se basan en metodologías activas, aprendizaje cooperativo y metodología de *role playing*. Por último, comentar, que los estudiantes también están aprendiendo de un modo autónomo, pues son ellos mismos los constructores de su propio conocimiento, no se da a los estudiantes unos contenidos finitos y cerrados, sino que tienen que ser ellos mismos quienes elaboren su particular conocimiento o lección con ayuda de sus compañeros. Con estas metodologías los alumnos consiguen alcanzar un conocimiento más perdurable y significativo que el que podrían obtener con otro tipo de métodos.

En cuarto lugar, según los textos oficiales **las competencias sociales y cívicas** aluden “*aprender adecuadamente la materia supone formar ciudadanos que saben interpretar de forma eficaz, democrática y respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y con el espacio en el que viven*”. Esto quiere decir, que con el desarrollo de esta actividad los alumnos también van a ver incrementadas sus habilidades sociales, debido al eminente carácter cooperativo que posee la actividad, en especial durante las fases N°3 y 4. Dicho de otra forma, aparte de obtener la comprensión de conocimientos teóricos, los alumnos también podrán avanzar en sus competencias sociales por la famosa interdependencia

positiva, característica fundamentales en este tipo de trabajos en los que es importante saber cooperar y comunicar adecuadamente.

Por último, ***la competencia de conciencia y espíritu emprendedor*** aboga por “*fomentar la capacidad para detectar problemas y oportunidades y proponer mejoras, lo que redundará en una mayor autonomía, autoconocimiento y autoestima, en la asunción de responsabilidades y en la capacidad para trabajar en equipo, condiciones necesarias para el resto de competencias... Por otro lado, el aula debe ser escenario de propuestas creativas, de gestión de proyectos, y de resolución de cuestiones prácticas que impliquen aprender a liderar y a delegar...*”. Toda esta competencia se desarrolla en buena parte de la actividad, en concreto y de modo pleno durante la fase N°3 y 4, las cuales son las fases en donde el alumnado tiene un papel eminentemente activo. Así pues, durante las sesiones N° 3,4,5, y 6, los alumnos tienen que ser capaces de trabajar con cierta autonomía, pero simultáneamente también ser dinámicos y flexibles, pues la capacidad de trabajo en equipo también será imprescindible a la hora de resolver el caso de investigación que les ha propuesto el profesor, y en última instancia conseguir hacer una puesta en escena que ejemplifique todo lo que supone un programa de legitimación, el verdadero reto de toda esta actividad.

Seguidamente, y una vez mencionadas como actúan en esta actividad las principales competencias clave anteriormente mencionadas, es el momento de valorar o juzgar porque esta actividad es útil y beneficiosa para los estudiantes de Geografía e Historia en 2º de ESO. Resumiendo mucho, me gustaría destacar especialmente **la ruptura con el currículo enciclopédico o memorístico**, y en consecuencia su **enorme contribución a la adquisición de un aprendizaje significativo y por descubrimiento**. Esto se evidencia en el hecho de que no se proporciona a los alumnos un contenido acabado y listo para estudiar, los estudiantes tienen que llegar a su propio conocimiento del modo que crean conveniente, evidenciando que hay muchas formas igualmente válidas de alcanzar los objetivos o propósitos que persigue esta actividad. En esencia comprender la necesidad que todo poder tiene de estar legitimado. Por otro lado, y no menos importante, es su contribución y apuesta por el **aprendizaje cooperativo-colaborativo y el aprender haciendo**. Todo ello se aprecia especialmente en las fases N° 3 y 4º de la actividad (sesiones 2,3,4, y 5), en donde el alumnado tiene un papel muy activo, y al mismo tiempo debe estar cooperando con sus compañeros de equipo para conseguir resolver el estudio de caso y la posterior puesta en escena de role playing, ya que si no consiguen cooperar adecuadamente es imposible que el grupo consiga llevar a buen puerto los objetivos propuestos. Por su parte, el papel del docente, tendrá más que ver con ser guía o facilitador de recursos, pues es fácil que durante estas 2 sesiones el alumnado se sienta algo perdido o confundido, en estos momentos la labor del docente será clave a la hora de resolver dudas, y hacer que el grupo marche en la dirección correcta.

Si atendemos a la bibliografía consultada, ésta también corrobora todos los beneficios que habíamos pensado en torno al role playing o simulación historia. “*La simulación educativa es una herramienta especialmente idónea para enfoques constructivistas, que pretenden ir más allá de la memorización de datos y fechas, puesto que ofrece un entorno de aprendizaje caracterizado por su alta interactividad y apertura, encontrándose lejos de otros materiales curriculares en soporte informático destinados al aprendizaje de la Historia que se muestran poco flexibles y centrados, sobre todo, en la recopilación*

informativa de datos históricos. La simulación histórica es la representación de una realidad simplificada, en mayor o menor medida, que persigue la construcción por parte del alumnado de sus propios modelos mentales acerca de fenómenos o procesos de la Historia, implicando la puesta en marcha de un conjunto de estrategias, cognitivas y metacognitivas, orientadas a la comprensión profunda del pasado de la Humanidad”. (Valverde, 2010)

Por último, una vez que se han mencionado como se desarrollan las diferentes competencias clave, así como los principales aspectos positivos sería el turno de analizar brevemente los puntos débiles que a nuestro parecer puede acarrear el desarrollo real de esta actividad en un aula de 2º de ESO.

Desde mi propio punto de vista considero que los principales problemas que podría acarrear esta actividad dentro de un contexto real tendrían que ver con la edad de los alumnos, el factor tiempo y características propias de esta metodología.

Si tenemos en cuenta que los alumnos de 2º de ESO tienen entre 13-14 años por término general, es fácil considerar que nos encontremos en una edad algo temprana como para desarrollar una actividad como esta, la cual requiere de cierta capacidad de abstracción y de pensamiento hipotético- deductivo. Igualmente, dentro de las 4 actividades que componen este TFM, a nuestro parecer esta última vendría a ser la que requiere mayor dificultad para los alumnos, fundamentalmente por su relación con todas las anteriores, es decir, para sacarle buen partido, es necesario haber comprendido todos los objetivos de las actividades anteriores. Por otro lado, y en cuanto al factor tiempo se refiere, el desarrollo óptimo de la actividad necesita de 6 sesiones completas, teniendo en cuenta que la asignatura Geografía e Historia cuenta con una asignación semanal de 3 horas, implantar la actividad conlleva dedicar 2 semanas enteras de clase. Tiempo que posiblemente a muchos docentes les puede parecer considerable o excesivo, pero que por otro lado será un tiempo bien invertido si conseguimos que nuestros estudiantes comprendan un aspecto tan trascendental dentro del funcionamiento de todo poder, como es la necesidad que todo poder tiene de estar legítimamente constituido si quiere pervivir en el tiempo.

La bibliografía consultada alude debilidades relacionadas con *la dificultad para establecer puentes cognitivos entre la representación de un objeto, hecho o fenómeno del pasado y su conocimiento histórico; la inseguridad que los entornos abiertos generan en el profesorado y alumnado de Historia; la dedicación temporal que exige el uso de este tipo de recursos para su eficacia pedagógica o la necesidad y dificultad de generar un mayor número de materiales curriculares de calidad en este ámbito.* (Valverde, 2010)

3.- Análisis comparado y valoración de conjunto

3.1.- Sentido curricular de las actividades en conjunto

Como ya se ha comentado en muchos puntos de este trabajo, el conjunto de las Ciencias Sociales se ha visto dominado durante décadas y todavía en la actualidad por la larga tradición que ha supuesto el currículo enciclopédico o memorístico. Este currículo ha hecho un flaco favor a los estudiantes porque proporciona un conocimiento finito, cerrado y listo para memorizar, es decir un conjunto de fechas, acontecimientos y personajes para memorizar en una especie de lista cerrada, pero al mismo tiempo inconexa, sin trazar la debida relación. En el mejor de los casos, si el alumnado consigue memorizar toda esta ingente cantidad de información, ésta será fácilmente olvidada una vez haya tenido lugar la pertinente prueba de evaluación. Por no hablar de que tampoco desarrollara habilidades o capacidades duraderas en el tiempo, habilidades relacionadas con el análisis de información, el juicio crítico y autónomo, así como la capacidad de trabajo en equipo o colaborativo.

Para poder revertir la situación anterior, se apuesta en esta ocasión por **un currículo problematizado o de cuestiones**, el cual abogue por **el desarrollo del pensamiento histórico** y todo lo que lleva aparejado.

La principal ventaja y contraposición respecto al viejo currículo memorístico, es que con nuestra propuesta no se proporciona a los alumnos contenidos cerrados para aprender, sino que se les plantea interrogantes, o problemas a resolver. La finalidad es que, aparte de obtener unos conocimientos históricos, sean capaces de construir ellos su particular conocimiento, y al mismo tiempo durante el camino o proceso desarrollen también capacidades o habilidades que traspasaran la propia asignatura de Geografía e Historia, teniendo trasfondo en otros ámbitos o aspectos de la vida futura del alumno. Es decir, para este enfoque curricular tan importante es el aprendizaje de conocimientos puramente históricos como el desarrollo de nuevas habilidades, las cuales permitan al estudiante ser más autónomo y crítico, tanto en la materia que ahora nos atañe como en otros ámbitos de la vida. Igualmente, el empleo de esta metodología potenciará en el alumnado un **desarrollo del aprendizaje significativo**, así como **la primacía del conocimiento cualitativo frente al cuantitativo**. Esta metodología cualitativa no solo nos servirá para explorar y describir fenómenos, sino que también facilitará el desarrollo del trabajo investigativo hacia la obtención de explicaciones significativas ante un fenómeno. Es decir, es útil para el estudio de fenómenos que tienen un carácter dinámico o continuado en el tiempo, en los cuales, precisamente, se considera el proceso como el objeto de análisis. En este sentido, se reconoce que la investigación cualitativa es particularmente válida para explorar relaciones y procesos que tienen lugar en las organizaciones sociales o políticas. Además, este enfoque metodológico es más flexible y profundo porque explica no solo el contexto en que se producen los fenómenos, sino el hecho en sí mismo, explorando también relaciones y procesos organizacionales o elementos intangibles, difícilmente observables. Por último, para medir la calidad de nuestros estudios cualitativos se habrá de tener en cuenta algunos criterios tales como, la fiabilidad (la medida, procedimiento o instrumento genera el mismo resultado en distintas ocasiones), la validez interna (las conclusiones ofrecen una descripción ajustada a la realidad) y la validez externa (si los resultados pueden ser extrapolados). (Ugalde y Balbastre, 2013)

Este enfoque curricular también conlleva un cambio metodológico y en el papel habitual que profesor y alumnos han ejercido. La metodología pasa de la clásica lección magistral a las metodologías que se recogen en las diferentes actividades que plantea este TFM. Todas ellas tienen como denominador común **la cooperación entre compañeros, el ABProblemas o Proyecto**, y el empleo de nuevas técnicas como puedan ser **el Hot set y role playing**.

En cuanto al papel de alumnos y profesores, si en el currículo memorístico el alumnado era pasivo y el docente activo, en la medida que se dedicaba a dar una clase magistral con mayor o menor acierto, con las metodologías que aquí se proponen se produce una alteración de estos roles, se apuesta por **un alumnado activo**, ya que tiene que ser el mismo, quien con ayuda y cooperación de sus compañeros consiga resolver las cuestiones o problemas clave que su profesor le propone. Al mismo tiempo, el papel del profesor no estará tan centrado en la clase magistral, sino que se convertirá en una especie de **guía o facilitador del alumnado**. Esto es, tendrá que ser el encargado de proporcionar buenos materiales y ser capaz de guiar a su alumnado en la dirección correcta. Por ello dentro de este nuevo enfoque, los desafíos a los que tendrá que hacer frente el docente tienen bastante que ver con su capacidad para conseguir plantear problemas o cuestiones interesantes y acordes al nivel de su alumnado, sin olvidarnos tampoco de su capacidad para motivar a la clase por estas nuevas metodologías que de entrada puedan desconcertar a su alumnado. (Quinquer, 2004)

3.2.- Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias

Después de haber establecido el **enfoque curricular y metodológico** en el que se ha basado el conjunto de actividades que componen este TFM, es el momento de establecer el **marco cronológico**, así como los **objetivos** y **propósitos** que en esencia caracterizan este conjunto de experiencias de aprendizaje.

El valor principal de esta carpeta de actividades es hacer que el alumnado comprenda el poder de una manera alternativa y más profunda, viendo el conjunto de agentes sociales y ámbitos que intervienen en él, y como están en conexión. Fruto de esta interrelación los estudiantes pueden comprender el devenir y evolución de las sociedades. Por otro lado, gracias al análisis inductivo que caracteriza todas las actividades el alumno es capaz de extraer conclusiones y enseñanzas que le permiten resolver dudas e incógnitas de su pasado reciente y propia actualidad.

Cronológicamente, como nuestro estudio se circunscribe a **2º de la ESO** y a la asignatura **Geografía e Historia**, nuestras actividades tienen el propósito básico de hacer comprender como es y cómo funciona el poder durante todo el periodo medieval y moderno, épocas en las que se focaliza el currículo oficial de la asignatura. No obstante, al mismo tiempo y debido a su **carácter inductivo**, las actividades tienen un carácter bastante transversal, partiendo de lo particular y concreto, es fácil que el alumnado pueda extraer conclusiones o enseñanzas extrapolables a otras épocas o ámbitos diferentes a los que se trata en las actividades.

En las metodologías de enseñanza inductiva- como todas las actividades que plantea este TFM- se lanza a los alumnos situaciones concretas, en las que deben encontrar por sí

mismos una explicación, una respuesta, una solución. A partir de este proceso de respuesta al reto, los alumnos perciben la necesidad de información, tratan de obtenerla por sus propios medios y llegan a la proposición de soluciones, y también a su defensa en discusión pública. El objeto es que a partir de situaciones concretas los alumnos realicen un proceso de inducción que les lleve a indagar y descubrir sobre principios, conceptos, teorías y leyes esenciales que queremos que aprendan. De esta manera, se logra una comprensión profunda, aumenta el porcentaje de alumnos que se implican e invierten tiempo y trabajo en su aprendizaje, consiguiendo experiencias de aprendizaje significativo. De igual modo, también obtienen un tipo de aprendizaje de efectos más permanentes, que los alumnos valorarán y serán capaces de aplicar y transferir a situaciones futuras. El proceso de aprendizaje independiente por parte de los alumnos-aunque observado y guiado por su profesor- favorecerá en los estudiantes el desarrollo de competencias para el análisis de situaciones, la autoevaluación de necesidades, la investigación autónoma, el trabajo en equipo y la comunicación pública y privada. Como contraposición al método tradicional, el aprendizaje inductivo no es un aprendizaje pasivo, receptivo, reproductivo y dependiente de la autoridad del profesor. El aprendizaje inductivo es activo, constructivo, creativo y obtenido mediante el ejercicio del razonamiento crítico. Por ello las actividades de aprendizaje inductivo desarrollan competencias para el razonamiento práctico, crítico y creativo, pues muchos alumnos aprenden a plantear cuestiones, proponer hipótesis, recopilar y analizar datos y argumentar con lógica. (Prieto, Diaz y Santiago, 2014)

Se pretende que los estudiantes avancen en esta concepción ingenua o simplista que tienen sobre el poder, sea del tipo que sea. Tal y como se analizaba en la introducción de este trabajo, los estudiantes conciben el poder como algo absoluto y centralista, desligado de los demás agentes sociales o ámbitos.

Los propósitos de las actividades es que los alumnos puedan comprender **la necesaria interrelación entre poder y economía** con el **ejemplo concreto de Luis XIV**. La distribución del poder en época pleno feudal, pues los alumnos tienden a asociar el poder como “mandato único”, que solo está en una única persona o institución, por lo general no comprenden que el poder puede estar distribuido entre muchas personas o instituciones, y más importante, no entiendan **la necesidad de distribuir este poder**, como un mecanismo mismo de supervivencia del sistema. El tercer lugar los alumnos no comprenden adecuadamente como el poder castiga o reprime a los súbditos cuando se rebelan contra él, entienden los castigos como algo infalible, pero **no entienden realmente como el poder coacciona** para conseguir sofocar las posibles rebeliones, y más importante, conseguir dar ejemplo para que en lo sucesivo no se produzcan de nuevo. Esta actividad se trabajaría de un modo bastante transversal, con **el análisis de distintas rebeliones** tanto del periodo medieval como moderno. Por último, los estudiantes tampoco entienden **la necesidad intrínseca que todo poder tiene de estar debidamente legitimado**, no entienden que sin esa legitimación no podría perpetuarse a largo plazo y mucho menos legar el trono a sus descendientes. Esta actividad se trabaja con el ejemplo concreto y arquetípico de la historia bajo medieval en España, **la lucha fratricida entre Pedro I el cruel y Enrique II de Trastámara**, como ejemplo clásico, de que el poder que consigue estar mejor legitimado es el que perdura en el tiempo.

Finalmente, y analizadas en conjunto, estas 4 actividades también permiten trazar una necesaria relación entre ellas, pues una vez desarrolladas todas se puede entrever que los estudiantes entienden que un poder puede tratar de mantenerse por coacción cuando pierde su legitimidad, no obstante, la legitimidad es el mecanismo que le confiere más estabilidad a largo plazo, pues es una herramienta que no necesita tanta inversión económica para poder desarrollarse. Igualmente, la capacidad de coacción tiene un fuerte componente económico, no coacciona quien quiere, sino más bien quien tiene los medios económicos necesarios para poder contratar ejércitos y ejercer la fuerza idónea en el momento justo y adecuado. Igualmente, un poder podrá estar más concentrado o tender más a la distribución en función de su capacidad para captar y centralizar recursos económicos.

Comprender bien el poder, los mecanismos sobre los que se rige y sobre todo su necesaria interrelación con otros ámbitos será de sumo valor para el alumnado. En sucesivos cursos será capaz de trazar paralelismos y semejanzas, bien en las asignaturas de historia contemporánea de 4º de ESO y Bachillerato, como en su propio presente, pues en esencia, comprenderá como el poder sigue necesitando de la esfera económica; una delegación o distribución del poder en diferentes instituciones o personas secundarias; unos mecanismos coactivos básicos, y como no; una legitimación, que le permita ser aceptada por la sociedad, para no tener que recurrir habitualmente al empleo de técnicas coactivas.

3.3.- Análisis comparativo

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Síntesis	Se trabaja la interrelación entre poder y economía, eligiendo el periodo de Luis XIV y la metodología del <i>Hot Seat</i> .	Se trabaja cómo se produce la distribución del poder en la etapa pleno medieval, en este caso a través de la denominada <i>escritura creativa</i> .	La actividad analiza <i>las alteraciones de 1591</i> , y otras similares del periodo medieval y moderno, como ejemplos concretos para comprender como el poder coacciona cuando una parte de la población se revela contra él.	La actividad aborda la necesidad que todo poder tiene de legitimarse. Eligiendo para ello el conflicto fratricida que se produce entre Pedro I y Enrique II de Trastámara. La metodología utilizada se centra en el <i>estudio de caso y role playing</i> .
Objetivos	Comprender la interrelación necesaria entre control económico y desarrollo político- militar, como dos procesos que van irremediamente unidos de la mano. A mayor control económico, mayor capacidad para hacer la guerra y, en consecuencia, mayor amplificación de su poder territorial.	Comprender que el poder puede estar concentrado o bien distribuido en diferentes personas o instituciones. En este caso concreto, se trata de que los alumnos puedan comprender la necesidad de distribuir el poder desde los estratos más altos a los más bajos como mecanismo de supervivencia en el tiempo.	Comprender la funcionalidad de la coacción como un instrumento del poder para pacificar y mantener la cohesión social dentro de las sociedades medievales y modernas. Ser capaz de distinguir los procedimientos coactivos empleados por los Estados y gobiernos, tanto en el pasado reciente como en el propio presente que vive el alumnado.	Comprender la legitimación como mecanismo fundamental que permite al poder perpetuarse en el tiempo. Entender la legitimación como un instrumento mucho más eficaz que los mecanismos coactivos para el mantenimiento y sucesión en el poder.

Secuencia didáctica	<p>1º fase: explicación de la actividad y formación de los grupos de trabajo.</p> <p>2º fase: trabajar el formato de entrevista.</p> <p>3º fase: investigación en los textos y elaboración del cuestionario para la siguiente sesión.</p> <p>4º fase: entrevista a un personaje histórico, Colbert, mediante la metodología del <i>Hot Seat</i>.</p>	<p>1º fase: explicación de la actividad y formación de los grupos de trabajo.</p> <p>2º fase: buscar, comparar y contrastar información procedente de diferentes fuentes en el aula de informática.</p> <p>3º fase: después de la fase de investigación, los integrantes de cada equipo tienen que construir un relato narrativo a partir de la imagen y preguntas- guía.</p> <p>4º fase: Exposición oral del relato ante el resto de la clase.</p>	<p>1º fase: explicación de la actividad, formación de los grupos de trabajo e introducción del tema de trabajo con el comic <i>Breve historia de Aragón</i>.</p> <p>2º fase: cada grupo investiga una rebelión del periodo y elabora una breve presentación Power Point para presentarla ante el resto de la clase.</p> <p>3º fase: Localizar y plasmar en una presentación un par de ejemplos de coacción actuales. Para posteriormente, y al igual que en la sesión anterior, exponerla ante el resto de la clase.</p>	<p>1º fase: explicación de la actividad y formación de los diferentes grupos de trabajo.</p> <p>2º fase: visionado del documental “<i>Vidas cruzadas (Pedro I de Castilla contra Enrique II de Trastámara)</i>”.</p> <p>3º fase: Investigación para el estudio de caso y ensayo de <i>role playing</i>.</p> <p>4º fase: actuación de <i>role playing</i>, en la cual cada grupo interpretara el proceso legitimación emprendido por los primeros Trastámara.</p>
Materiales	<p>Entrevistas televisadas o periodísticas seleccionadas por su profesor.</p> <p>Textos sobre la política económica de Colbert, procedentes tanto de fuentes primarias como secundarias.</p>	<p>Una imagen acompañada de una serie de preguntas- guía, diferentes para cada grupo de alumnos.</p> <p>Recursos digitales seleccionados por el profesor teniendo muy en cuenta la edad del alumnado. Estos</p>	<p>Comic <i>Breve historia de Aragón</i>.</p> <p>Tablet/ sala de informática.</p> <p>Guion esquemático de José Zafra Valverde “La coacción del Estado”.</p>	<p>Documental “<i>Vidas cruzadas (Pedro I de Castilla contra Enrique II de Trastámara)</i>”.</p> <p>Ordenador portátil/Tablet por grupo.</p> <p>Una ficha de preguntas guía, así como materiales adaptados de la autora</p>

	Atrezos o elementos decorativos para interpretar a <i>Jean Baptiste Colbert</i> .	son, vídeos de YouTube, blogs y diferentes webs de contenido histórico.	Webs de contenido o divulgación histórica. Comics: “ <i>La campana de Huesca</i> ”; “ <i>Ramiro II: el rey de la campana: el monte que desafío al papa</i> ”; “ <i>Los comuneros. 500 años de una rebelión</i> ”.	Covadonga Valdaliso Casanova. Elementos decorativos para la sesión final de <i>role playing</i> .
Relación entre actividades	<p><u>Actividad 3</u>: La capacidad coactiva va a ir de la mano del control económico que un determinado poder pueda ejercer.</p> <p><u>Actividad 2</u>: Mayor concentración de poder significa mayor capacidad de control económico y viceversa.</p> <p><u>Actividad 4</u>: La capacidad de legitimación va ligada a la posibilidad de control o captación de los recursos económicos.</p>	<p><u>Actividad 1</u>: Buen control económico se traduce en mayor cuota de concentración de poder.</p> <p><u>Actividad 3</u>: A mayor capacidad de coacción, mayor concentración de poder, y viceversa.</p> <p><u>Actividad 4</u>: La capacidad de legitimación, se asocia a la distribución o concentración del poder. Alta capacidad de legitimación suele traducirse en mayor concentración de poder.</p>	<p><u>Actividad 4</u>: Cuando se legitima correctamente no es necesario recurrir a la coacción para poder reinar.</p> <p><u>Actividad 2</u>: Un poder que está muy distribuido tendrá poco margen para poder coaccionar si fuera necesario, y viceversa.</p> <p><u>Actividad 1</u>: Mayor control y capacidad económica implica mayores posibilidades para poder coaccionar si fuera necesario, ya que coaccionar es costoso económicamente.</p>	<p><u>Actividad 3</u>: Cuando se pierde legitimidad para gobernar es necesario recurrir a la coacción para mantenerse en el poder.</p> <p><u>Actividad 1</u>: El control y económico va de la mano de la capacidad para poder legitimarse en un momento de crisis.</p> <p><u>Actividad 2</u>: A mayor distribución del poder, menor capacidad para legitimarse, y viceversa, un poder concentrado podrá legitimarse de mejor modo.</p>

3.4.- Evaluación y conclusiones

Dentro de este enfoque curricular, el profesor tiene que hacer de mediador y potenciar los comportamientos cooperativos premiándolos, tanto con nota como con reconocimiento explícito frente a la clase, y penalizar los comportamientos individualistas o de rechazo a los demás. Por eso, en este punto, tan importante sería la preparación de la actividad como su sistema de evaluación, ya que, este sirve de elemento motivador. Para que estas actividades tengan efecto y potencien la capacidad de aprendizaje cooperativo, el sistema de evaluación tiene que premiar los comportamientos cooperativos. En este caso, una parte de la nota final de la actividad se puede obtener por el producto final que se obtiene de la actividad (50%), y otra parte de la nota se puede obtener por la cooperación individual de cada alumno a la actividad (50% restante). A nuestro juicio tanto la transmisión de conocimientos como el aprendizaje del alumno y la evaluación tienen que tener una parte individual y otra colectiva. (Ortiz de Urbina et al., 2010)

Tal y como se recoge en la bibliografía anterior, para medir y evaluar los aprendizajes derivados de la aplicación de estas actividades se podrían utilizar **rúbricas diferenciadas para cada actividad**, las cuales aborden por un lado **las producciones que el alumnado desarrolla** en cada actividad, así como la **participación y colaboración** que desarrollen durante la elaboración de esos productos o proyectos.

En **la 1ª actividad**, en la cual se **interrelaciona economía y poder**, los alumnos elaboran un cuestionario por grupo de forma cooperativa. Por lo que habría que evaluar mediante rúbrica este cuestionario concreto, y al mismo tiempo tener otra que evaluara el diferente grado de participación de los alumnos durante las sesiones de investigación (Nº3 y 4) así como durante la sesión final, en donde desarrollan el *Hot Seat*, en donde también se podría analizar el grado de intervención de cada grupo.

La **actividad 2ª- la distribución del poder**- conlleva que los alumnos elaboren un relato narrativo breve y una exposición donde exponen ese relato. Estos dos productos podrían evaluarse por un lado mediante una rúbrica que lo analice como producto material y tangible, y por otro lado también sería clave analizar el grado de participación de los diferentes componentes del grupo durante la fase de investigación que tiene lugar durante las sesiones N.º 2 y 3.

Siguiendo con esta caracterización, **la 3ª actividad- centrada en la capacidad de coacción**- lleva a que los diferentes grupos elaboren 2 presentaciones y como consecuencia de ello realicen 2 presentaciones ante el resto de la clase. Una rúbrica evaluaría las presentaciones y las exposiciones asociadas a ellas, y por otro lado una segunda rúbrica se encargaría de medir el grado de participación y cooperación durante la elaboración y desarrollo de las mismas.

Por último, en **la 4ª actividad- legitimación del poder**- se evalúa la sesión final de la actividad como producto final del alumnado de esta actividad. Es decir, una rúbrica evaluaría la actuación de *role playing*, y una segunda rúbrica se encargaría de analizar y medir la participación y cooperación de los alumnos durante la fase N.º 3, previa a esta sesión de *role playing*, la cual tiene lugar durante las sesiones N.º 3,4, y 5.

Como consecuencia de este breve desarrollo es fácil percibir que evaluar este tipo de actividades entraña más dificultades y riesgos que los instrumentos evaluadores centrados

en el clásico examen escrito. No obstante, y a mi juicio considero útil y provechosa esta forma de evaluar, en el sentido de que no solo se evalúa el resultado final o conocimientos adquiridos, sino que también tiene mucha importancia y peso el camino o proceso mediante el cual cada grupo consigue elaborar su producto o producción final. Las conclusiones que se pueden extraer de este particular proceso de evaluación, es que tan importante son los datos o conocimientos históricos que los estudiantes obtienen como resultado final, como el desarrollo de unas buenas capacidades o actitudes de trabajo en grupo, que indirectamente traspasan la propia asignatura de Geografía e Historia, posibilitando un futuro desarrollo del alumnado en otras materias, niveles y escenarios laborales o adultos.

La selección de la problemática que nos incumbe responde a un enfoque curricular centrado en el **desarrollo del pensamiento histórico** y los llamados **currículos problematizados o de cuestiones**. Este enfoque curricular permite en primer lugar la ruptura con la vieja concepción que durante décadas ha apostado por los enfoques enciclopédicos en las asignaturas de ciencias sociales. Así pues, con nuestra propuesta ya no se da a los alumnos unos contenidos cerrados y listos para memorizar, sino que tiene que ser el propio alumno, el que con ayuda de sus compañeros logre alcanzar su propio conocimiento, y no menos importante, ya no solo será importante el resultado final- los conocimientos históricos- que puedan adquirir, sino que también cobraran un papel relevante todas aquellas destrezas que irán obteniendo durante el proceso. Habilidades relacionadas sobre todo con **la capacidad de análisis autónomo, crítico y trabajo cooperativo**, las cuales les serán de mucha ayuda en otras asignaturas y facetas de la vida. Como consecuencia de todo ello, el alumno podrá adquirir un **aprendizaje significativo**, en contraposición a los conocimientos que obtenía antes con los currículos memorísticos, en donde el conocimiento es plano, fácilmente olvidadizo y no tiene transferencia a otros campos o ámbitos.

Por otro lado, la elección de **la comprensión del poder** ha permitido abordar una problemática que es bastante compleja para los alumnos, ya que, es habitual que los alumnos entiendan el poder como un mandato único y sin interrelación con otros ámbitos de la sociedad. A la hora de la verdad no son capaces de entender que mecanismos lo rigen ni cuál es su funcionamiento. Este conjunto de actividades puede permitir que los alumnos entiendan **la dimensión económica, la distribución del poder, sus mecanismos o técnicas coactivos**, y por último la legitimación necesaria que todo poder precisa para perpetuarse a largo plazo. Al mismo tiempo se ha optado por 2º de ESO, por ser un curso en el que se analiza toda la edad Media y Moderna, y que en consecuencia permitía un análisis más transversal de toda esta cuestión. De este modo, se han establecido cortes puntuales en el temario de 2º de ESO, con el objetivo de tratar cada uno de estos ámbitos en una época diferente. Así, **la interrelación entre economía y poder** se ha analizado en **la Francia de Luis XIV**; **la distribución del poder** en el **feudalismo pleno medieval**; **la capacidad coactiva** de un modo transversal mediante el análisis de **rebeliones tanto de la Edad Media como Moderna**; y por último **la legitimación del poder** se ha abordado mediante el análisis de un episodio arquetipo de la Baja Edad Media en España, como es **el conflicto entre Pedro I el cruel y Enrique II de Trastámara**.

Finalmente, se puede cerrar este breve apartado dedicado a las conclusiones analizando los obstáculos que a nuestro juicio pueden ser más limitantes a la hora de desarrollar un **enfoque curricular centrado en el pensamiento histórico y los currículos problematizantes o de cuestiones**.

La aplicación de estos enfoques antes mencionados, conlleva por lo general una **importante carga de trabajo** para poder desarrollar la actividad de modo correcto. Así se puede ver de modo concreto en nuestro TFM, la 1º y 2º actividad requiere de 5 sesiones cada una, mientras que la 3º y la 4º necesitan de 6 sesiones lectivas respectivamente. Eso es, dedicar unas 2 semanas de clases al desarrollo de cada actividad aquí planteada.

Al mismo tiempo los aprendizajes desarrollados a través de este enfoque curricular y metodológico son **complicados de medir a través de los clásicos instrumentos evaluadores**, como puedan ser los exámenes escritos que habitualmente se suelen desarrollar en este tipo de asignaturas de ciencias sociales. Eso es debido a que aquí no solo se evalúa un conocimiento o producto final, sino también un proceso, ya que es en este proceso o camino en donde el estudiante adquiere capacidades y habilidades relacionadas con el análisis de fuentes, desarrollo del juicio autónomo y crítico, así como capacidad de trabajo en grupos. Estas habilidades o desarrollo de destrezas es lo que es difícil de evaluar en el conjunto de las actividades aquí planteadas.

Por último, **la capacidad cognitiva de los alumnos de esta edad** también puede actuar como un obstáculo a la hora de desarrollar estas actividades de un modo fructífero. Los alumnos de 2º de la ESO tienen 13-14 años por regla general, por ello podría darse la circunstancia de que no todos hayan alcanzado el máximo desarrollo cognitivo, con esta franja de edad muchos de nuestros estudiantes se situarían en una especie de frontera entre el estadio operacional concreto y el formal. Este último estadio del desarrollo cognitivo es el que permitiría a nuestros estudiantes llegar a conclusiones abstractas por sí mismos, analizar y manipular diferentes y múltiples esquemas de pensamiento y suposiciones, siendo también en consecuencia capaces de usar correctamente el pensamiento hipotético- deductivo. Por estos presupuestos es fácil que los alumnos de cursos más elevados de la ESO o del Bachillerato puedan sacar mayor provecho a este tipo de actividades.

3.- Bibliografía

- Arias, F. (2012). El linaje maldito de Alfonso X. Conflictos en torno a la legitimidad regia en Castilla (c. 1275- 1390). *Vínculos de Historia, N° 1*, pp 147-163.
- Ashton-Hay, Sally. (2005) Drama: Engaging all Learning Styles. In Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) *Conference, Economics and Technical University*.
- Fernández, A y Navarro, R (2018). *Narrar la historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la historia*. Monteagudo-Fernández, J; Escribano- Miralles, A. y Gómez- Carrasco, C (Eds). (2018). *Educación histórica y competencias transversales; narrativas, TIC y competencia lingüística*. Editum.
- Lluch-Prats, J., Martínez, J., Souto, L. y Sebastián-Faubel, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea. Universitat de València.
- Mestres, F & Vives, J (2017). La coacción desde una perspectiva evolutiva: ¿función biológica o social? *Diálogo filosófico, N° 98*, pp 267-281.
- Nieto, J.M. (2006). La monarquía como conflicto de legitimidades. En Nieto, J.M. (Ed.), *La monarquía como conflicto en la Corona castellano- leonesa (c. 1230-1504)* (pp. 13-72). Sílex ediciones S.L.
- Ortiz de Urbina, M., Medina, S. y De la calle Durán, M. C (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica de juego de rol. *Education in the knowledge society (EKS), vol 11, N° 3*, pp 277- 300.
- Parrilla, J.A., Muñiz, J.A. y Caride, C. (1984). *Breve Historia de Aragón I. Hasta las alteraciones de 1591*. Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, pp 120-128.
- Parrilla, J.A., Muñiz, J.A. y Caride, C. (1985). *Breve Historia de Aragón II. Desde 1599 hasta nuestros días*. Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, pp 5.
- Prieto, A., Diaz, D. y Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Editorial Océano S.L.U.
- 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.

- Salueña Tolón, E. (2016). Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. Experiencia en un centro educativo. *Clio, History and history teaching*, 42.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. Memoria Académica*, 14, 34-56.
- Santisteban, A y Pagès, J. (Coords) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- Sakaran Kalidas, C. (2014). Drama: a tool of learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 445-449.
- Tapias Herrero, E (2019). *Colbert y Patiño. Grandes hombres de Estado. Luis XIV y Felipe V*. Editorial Universidad de Sevilla 2019.
- Timbal- Duclaux, L (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Editorial EDAF, S. A.
- Trepal, C-A & Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Editorial GRAÓ.
- Ugalde, N & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, vol 31, N° 2, pp 179-187.
- Valdaliso, C. (2010). *Historiografía y legitimación dinástica. Análisis de la Crónica de Pedro I de Castilla*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Valdaliso, C. (2007). La legitimación dinástica en la historiografía Trastámara. *Res Publica: revista de filosofía política*, N° 18, pp 307- 322.
- Valdaliso, C. (2011). La obra cronística de Pedro López de Ayala y la sucesión monárquica en la Corona de Castilla. *Edad Media: revista de historia*, N° 12, pp 193-211.
- Valverde, J (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuela: Didáctica de la lengua y la literatura, Educación*, N° 9, pp 83-99.
- Zafra Valverde, J. (1976). La coacción del Estado. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, N° 3, pp 51-110.

4.-Anexos de las actividades

4.1- Interrelación entre economía y poder. Análisis de un caso concreto, Colbert-ministro de Luis XIV- a través de la metodología *Hot Seat*.

Recursos web para el alumnado

- <http://www.mcabiografias.com/app-bio/do/show?key=colbert-jean-baptiste>
- <http://www.mcabiografias.com/app-bio/do/show?key=luis-xiv-rey-de-francia>

Dossier de textos

Comercio e industria

“El mercantilismo es un conjunto de teorías y prácticas de intervención económica que se desarrolló en la Europa moderna a partir de mediados del siglo XV. Durante el siglo XVII, el colbertismo, que viene a ser una variante del mercantilismo aplicado por Colbert en Francia con buenos resultados, va a relacionar el potencial económico y militar de un país con la cantidad de dinero (metales preciosos) de la que disponga. De modo que para crecer era preciso ampliar esa masa monetaria y, como se suponía que lo que había en Europa era una cantidad más o menos estable, habría que sustraer a los países vecinos lo que se pudiera, evitando, al mismo tiempo, que saliese nada del territorio propio. ¿Y cómo se alcanzarían estos objetivos? Principalmente, con el comercio y las manufacturas. Pero para que esas manufacturas pudieran ser exportadas, necesitaban satisfacer los gustos de los extranjeros y, para ello, era preciso controlar con minuciosidad las producciones nacionales. Otra condición básica para favorecer las exportaciones era el contar con una buena marina mercante, unos puertos amplios y seguros y, por supuesto, una marina de guerra poderosa que diera protección, no solo a sus costas, sino también a su tráfico marítimo.

El estado del comercio francés a mediados del siglo XVII, era bueno, pero exclusivamente interior, y lo que se pretendía ahora era potenciar el comercio exterior...Colbert pretendía con esta política conseguir la primacía política y militar de Francia sobre los países vecinos, con el objetivo principal de ponerla al servicio del Estado y del rey, y todo ello por encima de la búsqueda de una mejora en el nivel de vida de los ciudadanos. Para poder llevar a cabo sus propósitos puso en marcha un intervencionismo sin cortapisas. Elaboró una reglamentación asfixiante para los comerciantes y artesanos rurales, los cuales se veían en la obligación de ser meros copistas de las producciones holandesas e italianas. Así mismo hizo venir a maestros y operarios de prestigio para conocer los secretos de las diferentes manufacturas y, al mismo tiempo, prohibía bajo duras penas la salida al extranjero de los artesanos especializados.

- Tapias Herrero, E (2019). *Colbert y Patiño. Grandes hombres de Estado. Luis XIV y Felipe V*. Editorial Universidad de Sevilla 2019, pp 159-161.

“La prosperidad del comercio depende de una profunda industria en dar valor a todos los frutos naturales del Reino, en todos los diferentes usos en que pueden ser empleados. Para lo cual es necesario tener anualmente relaciones puntuales de todo lo que se

produce en Francia, de lo que consume, de lo que envía a países extranjeros y de lo que recibe, a fin de hacer un cómputo del valor de las mercancías o efectos que se descarga por su abundancia con el valor de los que recibe por necesidad. Es preciso saber también cuánto ha de pagar en especias de oro y plata por los géneros que recibe a más de los equivalentes naturales que entrega; porque no se puede dudar de que sus equivalentes no la compensan enteramente.

La prueba es evidente por el gran número de navíos extranjeros que entran en los puertos de Francia cargados en parte con mercancías finas, y que se vuelven los unos con géneros de lana, los otros con efectos de mayor volumen y por consiguiente de menos valor. Y como de esta falta de equivalencia resulta que los extranjeros se enriquecen y el Reino se empobrece, es necesario sacar el desquite por los medios más naturales.

- ✓ *Primer medio: Aumentar todas las producciones del reino, buscando la naturaleza donde ha sido menospreciada, y ayudarla con el arte según el ingenio y habilidad particular de cada provincia.*
- ✓ *Segundo medio: Descargar el reino de todas las especies que produce y fabrica con super abundancia.*
- ✓ *Tercer medio: Hacer que tomen los extranjeros estos sobrantes por su más subido precio.*
- ✓ *Cuarto medio: No recibir las mercancías extranjeras sino al más bajo precio posible, y en cambio de estos sobrantes.*
- ✓ *Quinto medio: Impedir la mala costumbre de la extracción de las especies de oro y plata fuera del reino.*
- ✓ *Sexto medio: Hacer volver y sostener los cambios extranjeros a un curso proporcionado al valor intrínseco de las monedas de oro y plata del reino.*

- Proyecto de Monsieur Colbert al rey Luis XIV de Francia sobre el comercio

La marina

Desarrollo de la marina mercante francesa.

“En 1664, Colbert comprobaba que su flota mercante solo disponía de doscientos navíos de alta mar. En 1669 eran seiscientos, pero los ingleses disponían de cuatro mil y los holandeses de dieciséis mil. Para poner remedio a esta grave desproporción, formó un consejo consultivo con tres expertos en la materia, seleccionados entre los armadores franceses. Como resultado de los estudios y propuestas planteadas se tomaron una serie de medidas, que deberían ayudar al desarrollo de una marina mercante acorde con la categoría del país:

- *Cargar a los navíos extranjeros con unos derechos de anclaje en los puertos franceses.*
- *Primas progresivas a la construcción naval de acuerdo con su tonelaje.*
- *Similares beneficios a los armadores extranjeros que se instalaran en territorio francés.*
- *Ventajas en la navegación para recorridos de larga duración.*
- *Monopolio del comercio colonial.*

Gracias a nuevos privilegios, la flota mercante se desarrolló con fuerza y, al fallecimiento del ministro, los puertos de la costa occidental disponían de más del doble de navíos oceánicos que toda la nación al inicio de su mandato. La creación de las compañías de comercio, siguiendo la senda creada por Holanda e Inglaterra, ayudaría a incrementar la flota mercante al tener que hacerse con los navíos necesarios y disponer del apoyo real, tanto en privilegios como en su participación financiera. Al mismo tiempo, se acometen obras hidráulicas de envergadura que, a través de nuevos canales, facilitan el acceso de productos agrícolas y manufacturas a los puertos. A todo ello se une la eliminación de derechos de paso y aduanas interiores, que evitan la elevación del precio de los productos transportados.... A las medidas anteriores añade la construcción de puertos francos para aumentar las actividades portuarias, pero al mismo tiempo aplica impuestos muy duros, del orden del 20 y 30%, a los productos extranjeros que pretenden entrar en el país. Para proteger las manufacturas nacionales se llega a prohibir la importación de productos rivales; un ejemplo de estas medidas se manifiesta en el veto a las mercancías de Milán y Génova que competían con las fábricas lionesas”.

- Tapias Herrero, E (2019). *Colbert y Patiño. Grandes hombres de Estado. Luis XIV y Felipe V.* Editorial Universidad de Sevilla 2019, pp 132-133.

Evolución de la flota francesa con Colbert

Año	De 68 a 120 cañones	De 68 a 48	De 44 a 34	Total
1662	-	3	6	9
1665	-	7	19	26
1666	-	19	30	49
1672	11	57	52	120
1673	11	59	50	120
1674	11	59	46	116
1675	11	60	47	118
1676	12	60	45	117
1677	12	56	48	116
1678	12	53	57	112

“Al fallecimiento de Colbert en 1683 la Marina poseía 117 navíos de primera línea, con 12 de primer rango (74- 120 cañones), 20 de segundo (60-72), 39 de tercero (50-60), 25 de cuarto (40-46) y 21 de quinto (24-36); sin contar las fragatas y otros buques menores. La Marina Real contaba entonces con 78.000 hombres.

- Tapias Herrero, E (2019). *Colbert y Patiño. Grandes hombres de Estado. Luis XIV y Felipe V.* Editorial Universidad de Sevilla 2019, pp 128-129.

Finanzas y administración estatal

Relación de Colbert de las finanzas del rey desde 1662 hasta 1680

Año	Ingresos	Gastos	Superávit	Déficit
-----	----------	--------	-----------	---------

1662	75.568.750	74.826.456	742.294	
1663	48.053.826	46.826.576	1.227.250	
1664	63.602.796	63.071.008	531.788	
1665	90.883.973	90.871.856	12.117	
1666	67.459.001	66.611.895	847.106	
1667	72.520.925	72.090.744	430.181	
1668	70.875.374	70.875.381		7
1669	76.468.755	76.283.149	185.606	
1670	73.900.755	77.209.879		3.309.124
1671	87.501.077	83.875.723	3.625.354	
1672	87.067.787	87.928.561		860.774
1673	96.971.302	98.242.773		1.271.471
1674	105.738.004	106.803.861		1.065.817
1675	112.133.054	111.866.488	266.566	
1676	110.936.796	110.132.622	804.174	
1677	116.315.294	115.819.462	495.832	
1678	106.705.242	106.910.519		205.277
1679	126.132.816	128.235.300		2.102.484
1680	91.759.356	95.964.011		4.204.655

Sin embargo, durante la segunda mitad del reinado de Luis XIV, el presupuesto derivó más y más hacia los números rojos. Por ejemplo, en 1714, los ingresos del Rey sumaron un total de 199.175.671 livres, mientras que sus gastos se elevaron a 427.119.260 livres. Esta deuda la provocaron principalmente una serie de guerras muy costosas y supuso el aumento de la presión fiscal sobre los contribuyentes franceses.

- L. Smith, D (1994). *Luis XIV*. Ediciones Akal, S.A, pp 42-43.

Guerra y política exterior

“Luis XIV cuidó a su ejército, lo reformó y aumentó sus filas durante todo su reinado. En 1661 el ejército francés tenía una dimensión más bien modesta... unos 50.000 hombres.... Al final de la guerra de la Devolución (1667-68) había quintuplicado los efectivos, 220.000 soldados de infantería, 60.000 de caballería y 10.000 de las fuerzas selectas de la casa del rey...Durante la guerra de la Liga de Augsburgo (1.688-97), el ejército real francés contaría 350.000 hombres, que ascenderían a 600.000 si se les suman las fuerzas de milicias y las de la marina. Eran unas cifras de efectivos nunca vistas en Europa, lo que arrastró a las demás potencias a seguir como pudieran esta desenfrenada y costosísima escalada, si no querían dejar de ser consideradas como tales.

Movilizar eficazmente semejantes masas de hombres requería un ingente esfuerzo por parte del Estado en todos los planos, en primer lugar, el financiero, soldadas, abastecimientos y armamento engullían una proporción enorme de los recursos del Estado. Sabemos que en 1691 nada menos que el 73% de todos los ingresos públicos de la monarquía francesa iban destinados al ejército, y el 16% a la marina.

Semejantes dispendios eran difíciles de soportar incluso para los ministros del rey... Ello hizo que, para alimentar a este nuevo ejército, el gobierno de Luis XIV hubiera de crear nuevos impuestos, incluidos dos que pretendían gravar los bienes del conjunto de la población, incluida la nobleza y el clero: la capitación, y la décima o dixième.

Por otro lado, Luis XIV no tenía acceso al crédito de bajo coste y largo plazo como disponían los ingleses y holandeses, por lo que también será necesario acudir a otras fuentes de financiación a parte de los créditos y los impuestos. La guerra consiguió financiarse a sí misma por dos vías notables. Primeramente, las tropas que controlaban un territorio ocupado exigían a la población la entrega de “contribuciones”, pagos en dinero o en especies, en algunos momentos los franceses incendiaron las poblaciones de los que se negaban a contribuir. En segundo lugar, hizo que los aristócratas que querían el puesto de coroneles o capitanes, pagasen por adelantado el cargo. De este modo los coroneles corrían con los costos de la creación de los regimientos.

- <https://arrecaballo.es/edad-moderna/guerra-franco-holandesa-1672-76/el-ejercito-de-luis-xiv/#>

4.2.- La distribución del poder monárquico feudal a través de la escritura creativa

Blog y páginas web

- <https://socialesynaturalesfllopi.wordpress.com/2-la-europa-feudal/>
 - <https://pensamientosocialseptimo.wordpress.com/2017/03/11/7-7-1-el-feudalismo/>
 - <http://2csociales.blogspot.com/2014/11/diagrama-de-un-feudo.html>
 - <http://2csociales.blogspot.com/2014/11/resumen-del-tema-2.html>
 - <http://2csociales.blogspot.com/2014/11/ejemplos-de-ceremonia-de-vasallajes.html>
 - <http://2csociales.blogspot.com/2014/11/ejercicios-tema-2-el-feudalismo.html>
 - <https://sobrehistoria.com/las-relaciones-de-vasallaje/>
 - <https://sobrehistoria.com/el-feudalismo-en-la-edad-media/>
 - <https://sobrehistoria.com/la-edad-media/>
- http://www.profedesociales.com/enlaces/materias/dos_eso/siete_feudalismo/temario_feudalismo.html
- <https://www.condadodecastilla.es/personajes/armengol-iv-conde-de-urgel/>
- <https://www.nubeluz.es/cristianos/catalunya/urgel/armengolIV.html>
- <https://www.rutasconhistoria.es/articulos/arnau-mir-de-tost>
- http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=11389
- <https://dara.aragon.es/opac/doma/rely02-SanchoRamirez.jsp>
- https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/sancho_i_ramirez.htm

Videos de YouTube

- La Edad Media: ¿Qué es el Feudalismo? | Videos Educativos para Niños
<https://www.youtube.com/watch?v=ZK05C7t50dI>
- El feudalismo señores vasallos y la monarquía – Historia
<https://www.youtube.com/watch?v=DmVJHc7enII>
- ¿QUÉ ES EL FEUDALISMO? 👑👦 COMPRÉNDELO en 10 minutos
<https://www.youtube.com/watch?v=JrDwiHpAals>
- LA SOCIEDAD FEUDAL I | La monarquía y la nobleza 👑🏰
<https://www.youtube.com/watch?v=TwPT618c6YI>

- LA SOCIEDAD FEUDAL II | Clero † y estado llano 🧑

<https://www.youtube.com/watch?v=XTqyDUGaoMg>

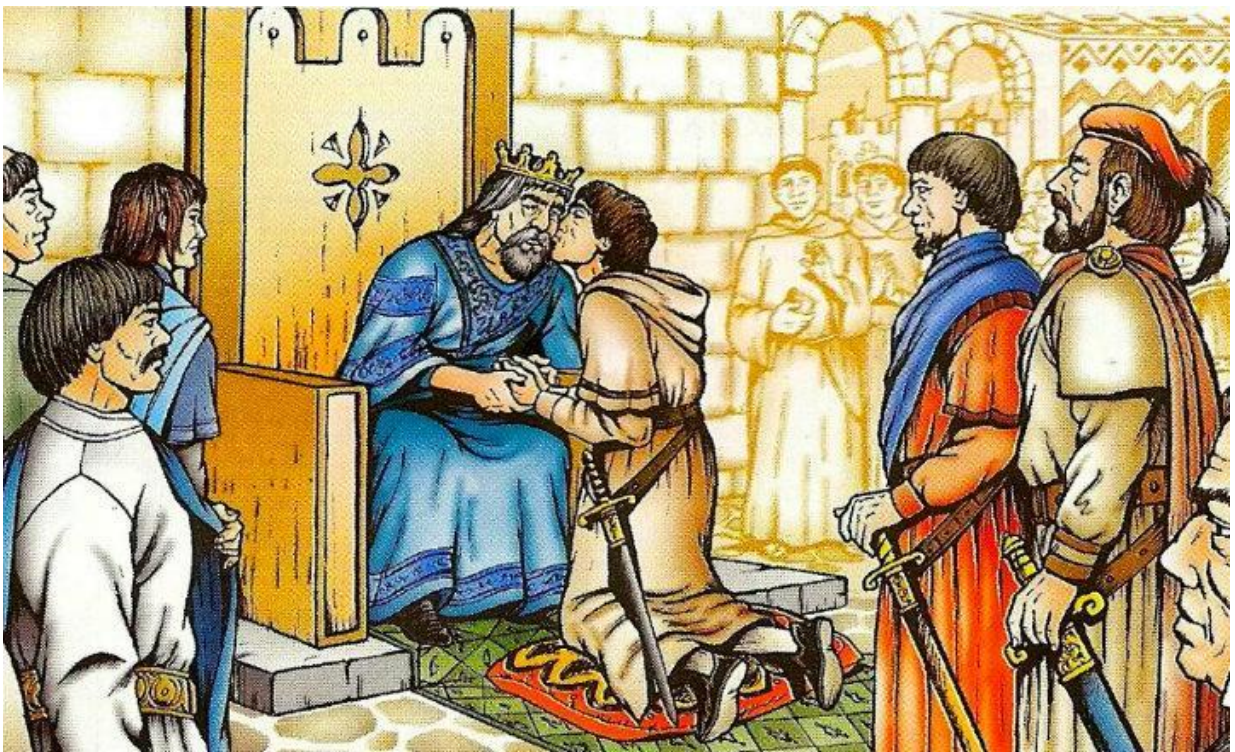
- ECONOMÍA FEUDAL 🌿 Y CULTURA MONÁSTICA 🏰

<https://www.youtube.com/watch?v=MErJ0ZeNKy0>

Imágenes

Imagen 1

Imagina que eres el **Rey Sancho Ramírez**. Te encuentras en el año **1084** y estas concediendo un feudo al **conde Armengol IV** por la ayuda mutua prestada.



¿Cómo y dónde vives?, ¿A qué época y lugar perteneces?, ¿Qué posición real ocupas dentro de la sociedad del momento?, ¿Por qué te ves en la necesidad de realizar esta ceremonia?, ¿es realmente necesaria para tu supervivencia como rey?, ¿En qué consiste la ceremonia que observas en el dibujo?, ¿Qué obligaciones y deberes te implica, y qué beneficios obtienes de Armengol IV?, ¿Cuál es el ámbito sobre el que puedo ejercer una jurisdicción o tengo un poder efectivo?

Imagen 2

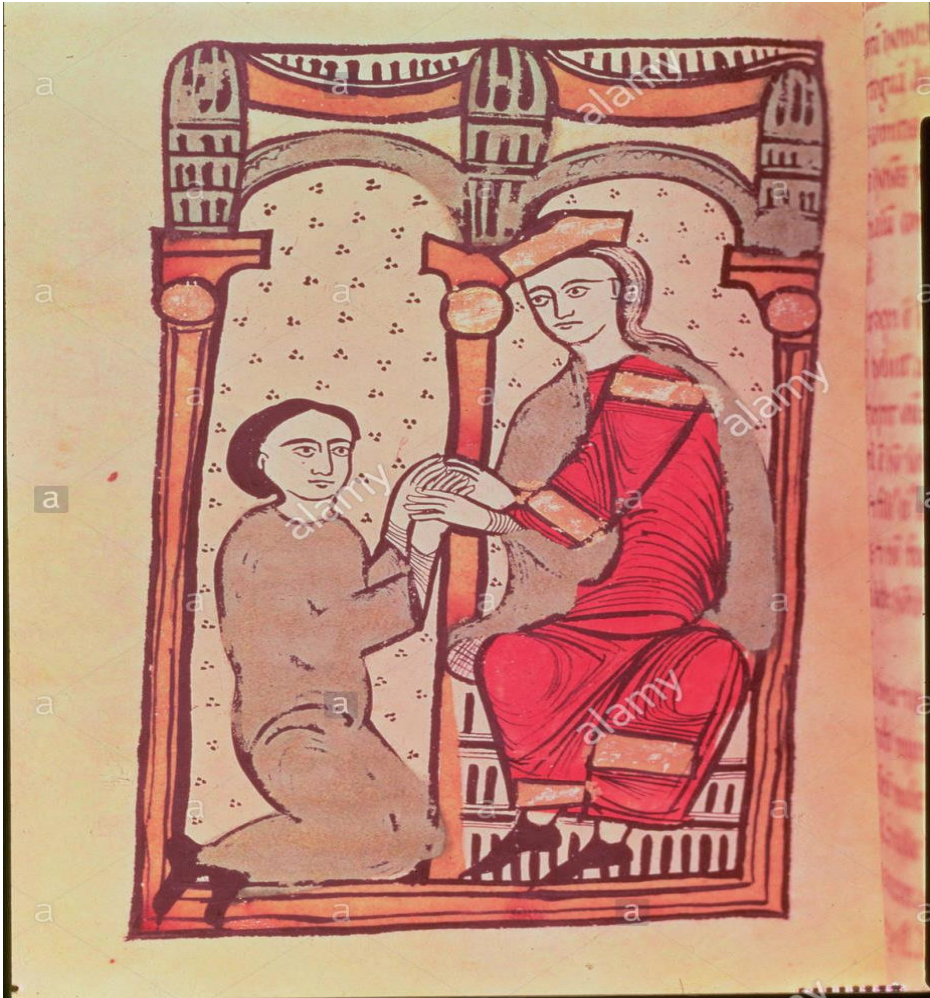
Imagina que eres el **conde Armengol IV de Urgel** (figura de la derecha)



¿Cómo y dónde vives?, ¿A qué época y lugar perteneces?, ¿Qué posición ocuparías dentro de esta sociedad?, ¿Cuál va a ser tu papel dentro de la sociedad?, ¿De dónde proviene tu poder y mediante que ceremonia lo vas a obtener?, ¿En qué consiste la ceremonia que ves en el dibujo?, ¿Qué obligaciones y deberes te implica, y que beneficios obtienes?, ¿Cuál es mi ámbito de jurisdicción?

Imagen 3

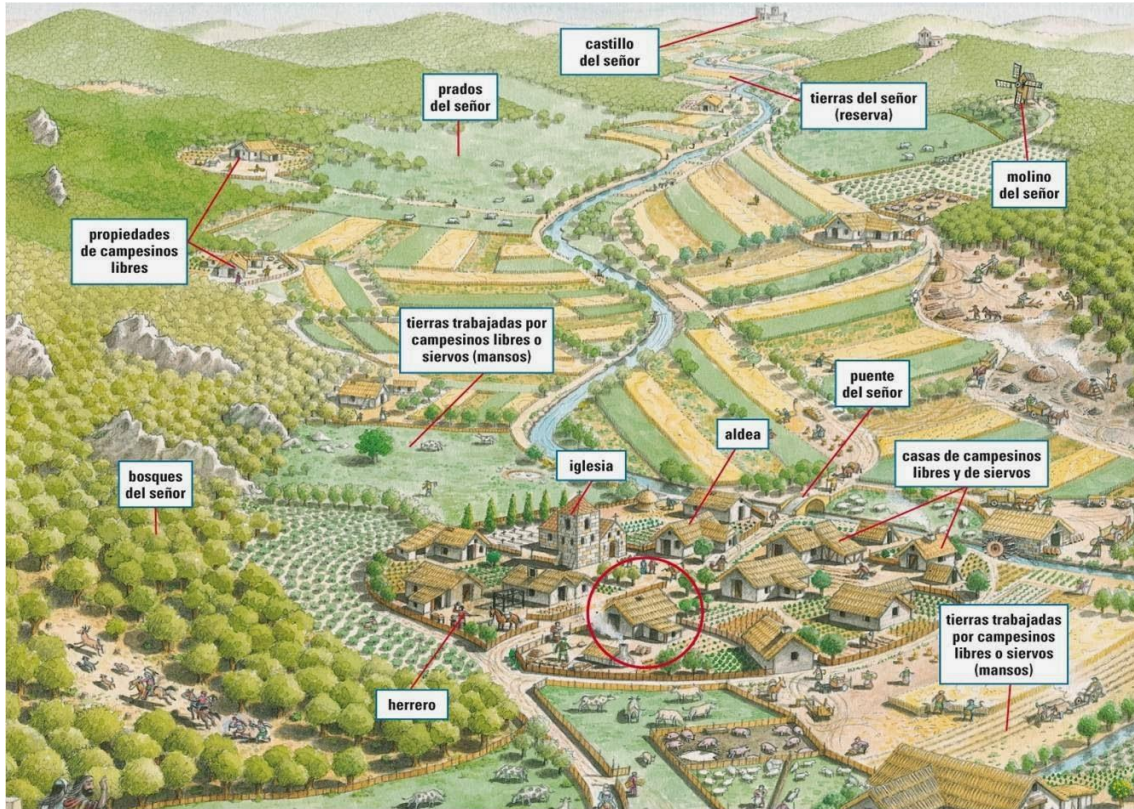
Imagina que eres **el caballero Arnau Mir de Tost** (figura de la izquierda)



¿Cómo y dónde vives?, ¿A qué época y lugar perteneces?, ¿Qué posición ocuparías dentro de esta sociedad?, ¿Cuál va a ser tu papel dentro de la sociedad?, ¿De dónde proviene tu poder y mediante que ceremonia lo vas a obtener?, ¿En qué consiste la ceremonia que ves en el dibujo?, ¿Qué obligaciones y deberes te implica, y que beneficios obtienes?, ¿Sobre qué territorios o ámbitos tengo poder real y efectivo?

Imagen 4

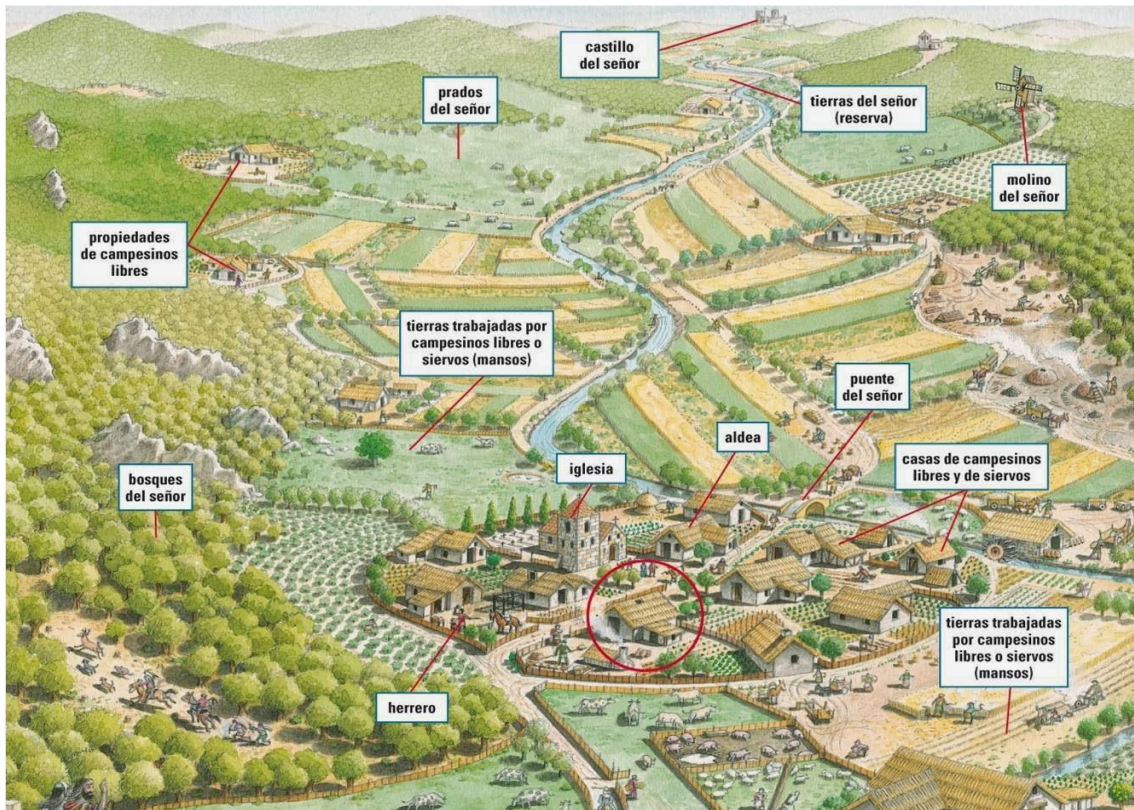
Imagina que eres Arnau Mir de Tost



¿Dónde vives y cuáles son tus principales funciones?, ¿Qué tipo de obligaciones y deberes tienes respecto a tus vasallos?, ¿Qué 2 partes podemos encontrar dentro de nuestro feudo, y qué las diferencia?, ¿Qué parte administro directamente y cual los campesinos para su propia supervivencia?

Imagen 5

Imagina que eres un vasallo que vive en el feudo del caballero **Arnau Mir de Tost**



¿Dónde vives y cuáles son tus principales funciones?; ¿Qué obligaciones o deberes tengo respecto a mi señor por vivir en su feudo?; ¿Qué parte del feudo trabajo y administro directamente para vivir?; ¿Sobre qué tipo de ámbito o territorio tengo algo de poder directo?

4.3.- La capacidad de coacción o coerción

Rebeliones

La campana de Huesca: Fallecido en 1134 el rey de Aragón, Alfonso I el Batallador, sin descendencia, los nobles ofrecieron la Corona del Reino a su hermano Ramiro, recluido en el monasterio francés de Saint Pons de Thomieres. Con un rey inexperto y en apariencia pusilánime los nobles aragoneses pensaban que podrían manejarlo a su antojo.

Ramiro II, el Monte, tomó posesión del trono a finales de ese año, con el compromiso de regresar en dos años a sus quehaceres eclesiásticos, una vez asegurada la línea de sucesión. Los continuos desdenes y rebeldías de los nobles principales pusieron a la Corona al borde de la ingobernabilidad y Ramiro, neófito en cuestiones de gobierno pidió consejo a su mentor, el abad de Saint Pons. Tras escuchar este el emisario enviado por el rey, sin mediar palabra alguna y cuchillo en mano, salió al huerto del monasterio donde corto las coles más grandes y que más sobresalían por encima de las demás, al tiempo que ordeno al emisario que narrara al rey lo que había visto. Tras el relato del emisario, el rey convocó a todos los nobles aragoneses a palacio con el pretexto de mostrarles una enorme campana cuyo tañido, sonaría e los confines del reino. Entre divertidos, curiosos y escépticos, uno a uno, los nobles más rebeldes, fueron conducidos a la estancia para contemplar la famosa campana. Tal y como entraban, un verdugo cortaba las cabezas de todos ellos. Dispuestas las cabezas en circulo, colgando de una soga una de ellas en el centro, hizo entrar en la estancia al resto de los nobles para que contemplaran la Campana de Huesca, que sonó en todo el reino de Aragón.

Revuelta campesina de 1381 Fue una insurrección campesina como consecuencia de los nuevos impuestos que la monarquía trataba de imponer en la población con la intención de sufragar la costosa guerra de los 30 años.

El 30 de mayo de 1381 John Bampton intento en Essex recaudar este nuevo impuesto, a lo que todo el condado se negó. Para el 1 de enero todos los campesinos estaban organizados y armados, expulsando del condado a todos los recaudadores del gobierno. Pocos días después la revuelta se había propagado, trasladándose a los condados de Kent y Canterbury. Poco después, el 7 de junio de junio Wat Tyler fue elegido como líder y el 10 de junio entraron en Canterbury sin ningún tipo de resistencia. Ahora el siguiente paso era entrar en Londres. El movimiento había pasado de ser local a convertirse en estatal. El 13 de junio llegaron por fin a Londres y no encontraron ningún tipo de resistencia, es más, las puertas les fueron abiertas, ya fuera por solidaridad o por miedo. Al día siguiente los rebeldes consiguieron una audiencia con Richard de Wallingford, que hablaba en nombre del rey Ricardo II, y le mostraron sus exigencias, entre las que estaba el despido de algunas figuras políticas y la abolición de la servidumbre. Al mismo tiempo, algunos rebeldes atacaron la torre de Londres y mataron a ministros y algunos políticos.

Pese a que todo parecía ir bien, las revueltas no suelen tener buen desenlace. El 15 de junio volvió a producirse otra reunión con la monarquía, y las crónicas narran que Wat Tyler se mostró en actitud beligerante. El alcalde de Londres y un caballero se ofendieron y acabaron asesinando al líder, lo que supuso un altercado entre los rebeldes y los partidarios del rey. Ricardo II intento calmar la situación, prometiendo que se cumplirían

las demandas. Sin embargo, nada más lejos de la realidad, pues hizo que al día siguiente los nobles se hicieran cargo y destrozaran al ejército rebelde, mataron a las principales figuras y jamás llegaron a realizarse ninguna de las demandas prometidas.

Revolta de los comuneros: En 1518, tuvo lugar el juramento de Carlos I como rey de Castilla y León en las cortes que se celebraron en Valladolid. Una vez que finalizó la ceremonia, los procuradores dirigieron al monarca 88 peticiones, entre las cuales figuraba el rechazo a contribuir económicamente al plan del rey de ser nombrado emperador del Sacro Imperio Romano Germánico- allí conocido como Carlos V-, así como su negativa a que la Corona extrajera metales preciosos y utilizara fondos o caballos en proyectos reales fuera de Castilla y León.

A las exigencias que planteaba Carlos I se añadieron otros problemas. El monarca llegó a Valladolid sin hablar castellano y trayendo consigo un gran número de nobles y clérigos flamencos que causaron inquietud en la ciudad castellanoleonesa, cuyos nobles temieron perder poder y estatus social. Todo este cúmulo de agravios desembocó en la rebelión de los comuneros, cuyos principales líderes fueron Juan Padilla, Juan Bravo y Francisco Maldonado. Los 3 rebeldes, encontraron candidato alternativo al trono en la figura de la supuestamente incapacitada Juana la Loca- madre del emperador- aunque ella nunca dio su consentimiento al levantamiento. El conflicto pasó de ser una protesta contra la presión fiscal de la Corona a una auténtica revolución en buena parte de Castilla. No obstante, 3 años después de iniciarse la rebelión comunera comenzaron a oírse voces discrepantes en sus filas, especialmente en Burgos, que decidió desligarse de los rebeldes. Pocos meses después, los dos bandos se enfrentaron en Villalar el 23 de abril de 1521, una batalla que se saldó con cerca de 1.000 bajas entre los rebeldes y el apresamiento de sus tres cabecillas, Padilla, Bravo y Maldonado, que fueron decapitados horas después. El 1 de noviembre, Carlos I promulgó el perdón general, que amnistiaba a los que habían participado en la rebelión. Pese a todo, cien comuneros fueron ejecutados; entre ellos, el arzobispo Acuña, que controló la ciudad rebelde de Toledo junto con María Pacheco, mujer de Padilla.

La revuelta de Gante fue una insurrección del pueblo de Gante contra el Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico y rey de España Carlos I en 1539. La insurrección fue una reacción a los altos impuestos, que los flamencos sintieron que sólo se usaban para llevar a cabo guerras extranjeras (en particular, la Guerra italiana de 1536- 1538).

Finalmente, el emperador Carlos llegó a sus territorios de Gante con un ejército de 5,000 soldados. La ciudad no ofreció resistencia cuando entró. Los líderes de la revuelta fueron arrestados, de los cuales 25 fueron ejecutados. El resto fueron humillados y la ciudad perdió buena parte de sus privilegios.

El 3 de mayo tuvieron que marchar desde el ayuntamiento hacia el palacio de Carlos el *Prinsenhof*. La procesión estaba formada por todos aquellos que habían apoyado la revuelta vestidos con camisas blancas con sogas de ahorcado al cuello. El lazo de verdugo simbolizaba que merecían la muerte. En el *Prinsenhof*, fueron obligados a pedir clemencia a Carlos y María.

A parte de esta humillación, también se impuso una multa de 8.000 florines a la ciudad. Carlos decreto una nueva constitución, la *Concessio Carolina*, que despojo a Gante de todas sus libertades legales y políticas medievales, así de como todas sus armas. La antigua abadía de San Bavón y su iglesia del Santo Salvador fueron demolidas para dar paso a una nueva fortaleza el *Spanjaardenkasteel* («el castillo español»), que albergaba una guarnición permanente. Ocho de las puertas de la ciudad y partes de sus muros fueron demolidos. Los concejales de la ciudad serian seleccionados por los magistrados designados por los representantes de Carlos. Por otra parte, Carlos ordenó la reducción de los festivales que fomentasen el orgullo cívico de la ciudad. El reloj de trabajo en el campanario fue derribado, porque fue un símbolo del desafío político, ya que se había utilizado para convocar a las asambleas de trabajadores a la plaza principal de la ciudad.

Las alteraciones de 1591: En 1590, Antonio Pérez, antiguo secretario de Felipe II y, por tanto, conocedor de importantes secretos de Estado, huyo de la cárcel de Madrid. Tras su huida se refugió en Aragón, invocando su condición de aragonés se acogió al privilegio de la manifestación, por lo que tuvo que ser trasladado a la cárcel de los manifestados en Zaragoza, impidiendo así ser apresado por los alguaciles del rey. Para los foralistas aragoneses la entrega de Antonio Pérez suponía la entrega del pactismo a Felipe II.

Después de sus tiras y aflojas durante varios meses Felipe II considera en esta fase que solo puede recuperar a Antonio Pérez a través de la ocupación militar, por lo que comienza a preparar un ejército en Agreda, localidad fronteriza con Aragón. El 1 de noviembre de 1591, el *justicia* aragonés Juan de Lanuza considera esta amenaza como una ilegalidad al derecho foral aragonés y opta por formar un ejército aragonés, aunque la respuesta de las diferentes localidades no será todo lo entusiasta que cabría esperar, juntando solo unos 2.000 voluntarios. Simultáneamente en las mismas fechas el ejército del rey cruza la frontera con Aragón y se dirige hacia Zaragoza con la finalidad de poner fin a la revuelta. Finalmente, no llega a producirse siquiera un enfrentamiento, ya que el ejército aragonés es muy pobre en efectivos y está mal preparado, no puede competir con 12.000 efectivos del ejército real.

Una vez el ejército entra en Zaragoza se produce una represión, no obstante, esta no es tan masiva como cabría esperar. Se ejecuta al *justicia* Juan de Lanuza y unos pocos cabecillas más, mientras que otros nobles destacados, como Aranda y Villahermosa serán encarcelados y sus bienes confiscados. Es decir, se busca dar ejemplo a través del castigo de personalidades fundamentales de la sociedad aragonesa.

Posteriormente en las Cortes de Tarazona de 1592, Felipe II buscara aprovechar la ocupación militar del reino para coaccionar a los aragoneses y aumentar así su poder a costa del recorte de fueros y privilegios de Aragón. Como medida disuasoria para el futuro Felipe II mantuvo un fuerte contingente militar en el reino durante varios años, al mismo tiempo que también levantaba nuevas fortalezas o castillos en puntos estratégicos.

Fuentes de consulta para los alumnos

La campana de Huesca

- <https://www.huescaturismo.com/es/leyendas-detalle/1/la-campana-de-huesca/>
- <https://web.huescalamagia.es/>
- Araguás, S. (2014). *La campana de Huesca*.
- Pérez, C., Miguel, S. y García, J. (2019). *Ramiro II: El rey de la campana: El monje que desafió al papa*. Caballeros de exea.

Revuelta de Gante

- [https://es.wikipedia.org/wiki/Revuelta_de_Gante_\(1539\)#Secuelas](https://es.wikipedia.org/wiki/Revuelta_de_Gante_(1539)#Secuelas)
- <https://www.pressreader.com/spain/historia-de-iberia-vieja/20180925/283364767982223>
- <https://ireneu.blogspot.com/2014/08/los-stroppendragers-el-recuerdo-de-la.html>
- <https://www.youtube.com/watch?v=OOsr0AUE4EM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=-fs2d0KMBrg>
- https://apuntesdeunmaestrodeescuela.blogspot.com/2019/07/blog-post_30.html

Revuelta campesina de 1381

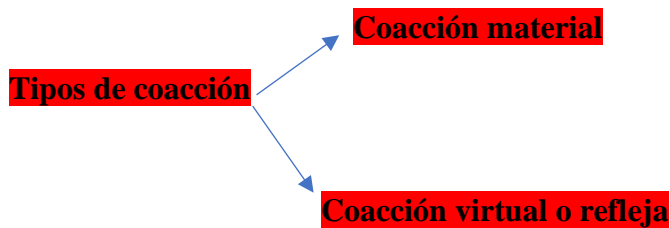
- https://www.arteconografia.com/2015/11/la-revuelta-de-los-campesinos_60.html
- <https://renovatiomedievalium.wordpress.com/2017/07/04/revueltas-campesinas-en-la-edad-media-1381-inglaterra/>
- <https://www.artehistoria.com/es/contexto/la-revoluci%C3%B3n-inglesa>
- <https://www.youtube.com/watch?v=NKNjf9MQpXU>

Revuelta de los comuneros

- <https://www.xlsemanal.com/conocer/historia/20180814/comuneros-contra-carlos-i.html>
- <http://www.historiasiglo20.org/HE/6a.htm>
- Rodríguez, J. (2019). *Los comuneros. 500 años de una rebelión*. Ediciones Derviche.
- <https://www.youtube.com/watch?v=Wg4t-N76pnU>

Las alteraciones de 1591

- <https://www.youtube.com/watch?v=DNS7Rn3aYAM>
- <https://goya.unizar.es/InfoGoya/Aragon/1591.html>
- <https://historicodigital.com/las-alteraciones-de-aragon-en-1591.html>
- Parrilla, J.A., Muñiz, J.A. y Caride, C. (1984). *Breve Historia de Aragón I. Hasta las alteraciones de 1591*. Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, pp 120-128.



Coacción material: **Coacción física:** ejemplo la tortura.

Coacción moral: la admonición, la degradación y la privación de derechos políticos o civiles.

Coacción mixta: medidas de incomunicación como la **reclusión** y la **proscripción**, así como diferentes presiones o privaciones económicas.

Coacción física: hay que reconocer que la coacción física, interviene solo en casos extremos, no es la más importante en la realidad práctica actual, ya que los viejos castigos corporales llevan camino de extinguirse. El ejemplo más destacado sería el uso de *la tortura*, sobre todo el uso de la misma con la finalidad de obtener declaraciones o informaciones. Se sabe que la tortura es una vieja institución que estuvo reglamentada en otra época para la doble función de obtener confesiones de culpabilidad y lograr informes que permitieran apresar a los cómplices.

Coacción moral

- ✓ La admonición: se descarga sobre el sujeto un juicio adverso en el que se condensa el sentir moral que reina o predomina en el medio social.
- ✓ La degradación: supone una especie de fatal y definitiva descalificación social de la persona, tacharla como ser indigno o, cuanto menos, inútil. Las manifestaciones más conocidas y llamativas de esta coacción son *la clásica degradación militar*, así como *las destituciones políticas*.

Otra muestra muy dolorosa de la coacción degradatoria la podemos encontrar en las penas que consisten en *la privación de derechos políticos o civiles*. A ellas equivalen los efectos derivados de *los antecedentes penales*, que representan una coacción frecuentemente más temible que las sanciones penales propiamente dichas.

Coacción mixta: dentro de este concepto se abarcan diversos modos de influencia coactiva donde concurren lo físico y lo moral. Se pueden destacar 2 manifestaciones concretas que revisten de una gran importancia práctica. Las *medidas de incomunicación* y las que consisten en *presiones o privaciones económicas*.

- ✓ Las medidas de incomunicación: dentro de las medidas de incomunicación se podrían advertir 2 tipos bien diferenciados, *la privación de libertad* y *la coacción proscriptiva*.

La reclusión lleva consigo actos instrumentales de coacción física, o por lo menos la amenaza inmediata e irremediable de sufrirlos, y al mismo tiempo, supone para la persona sufrimientos físicos derivados del aislamiento. Pero su efecto aflictivo

característico, el que precisamente buscan por lo general quienes la imponen es un sufrimiento de naturaleza moral.

En lo que concierne a la coacción proscriptiva se trata de lo que podriase llamar genéricamente como desvinculación política, y que no es otra cosa que el acto de fuerza por el que se expulsa del país a una persona que hasta el momento ha sido ciudadano del mismo. Aquí, junto a la coacción física imprescindible, interviene sobre todo esa otra más dolorosa que es el verse irremediabilmente separado de una nación y una patria. También podría darse el caso de la proscripción interior, con esta medida se trata, como mínimo, de la privación de derechos públicos y del destierro dentro del país a zonas o lugares alejados de los centros principales de la vida política.

- ✓ Presiones o privaciones económicas: no es difícil comprender el carácter mixto de la coacción económica. Es una coacción indirectamente física en cuanto puede dar lugar a que el afectado experimente algún tipo de necesidad corporal; y es coacción física en la medida en que sea necesaria la desposesión material de la misma. Pero tanto en un caso como en otro se advierte la mayoría de las veces esta forma de coacción moral: la privación de esa serenidad de ánimo fundada en la seguridad que da el dinero.

Coacción virtual o refleja: Es el acto que se suele producir antes de que tenga lugar la coacción como tal. Tendría que ver con el efecto que imprime la imagen de dicha privación, en virtud de una situación en que el sujeto pasivo se halla inevitablemente implicado. Es decir, la coacción virtual o refleja no es practicar una privación forzosa de bienes inherentes a la persona; también lo es el mero hecho de encontrarse a las ordenes o a merced de quien puede realizar esa privación y, más intensamente, el hallarse obligado a actuar por las declaraciones o indicaciones de dicho agente superior.

- **¿Cómo se relaciona coacción y economía?**

Un tema diferente y casi siempre olvidado es **el coste en términos dinerarios y de recursos materiales y humanos de la coacción** y en particular la dirigida a garantizar un futuro sostenible en el tiempo. **La estructura policial, la jurídica y la administrativa de las sanciones y las penas privativas de la libertad tienen unos costes altísimos** que no todas las sociedades pueden o están dispuestas a satisfacer. Por tanto, no coacciona quien quiere, sino quien puede.

- **¿Se puede vivir en una sociedad repleta de coacción?**

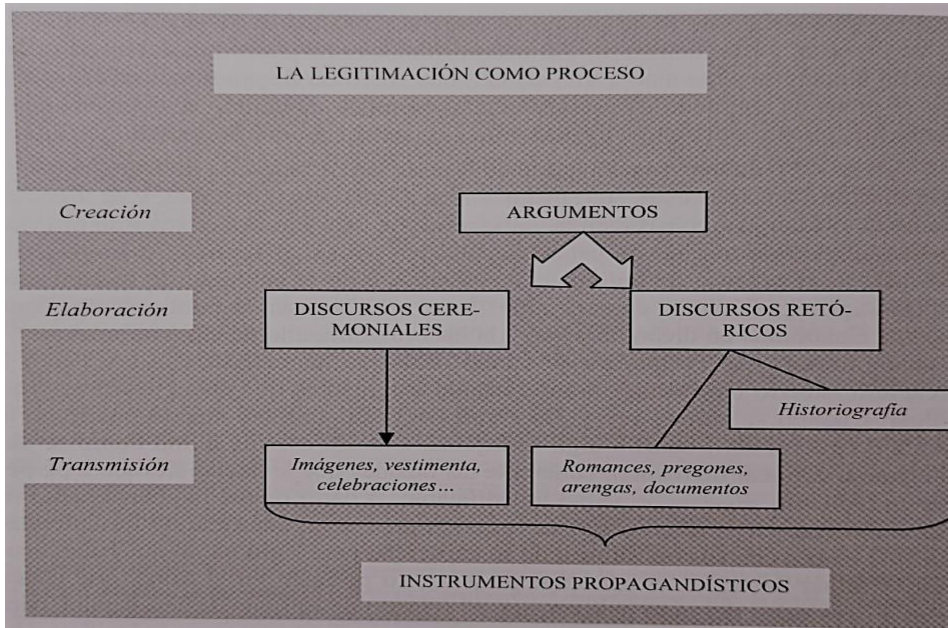
Los gobernantes soberanos de cada momento disponen de una suma de fuerzas físicas y morales susceptibles de canalizarse, por procedimientos más o menos organizados y reglamentados de antemano, en forma de actuaciones coactivas materiales sobre personas o conjuntos de personas determinadas. **Las fuerzas en cuestión les son proporcionadas principalmente por la milicia y la burocracia**, que manifiestan al ofrecérselas la forma más intensa del consentimiento político: el consentimiento de apoyo.

Por otro lado, **en el campo de la coacción estatal, los gobernantes no pueden nunca apretar la rosca de sus acciones coactivas más allá de un cierto grado**, que varía de unos casos a otros. **Corren el riesgo, de si se exceden, de que les fallen las fuerzas de base- esto es la milicia y burocracia- sin las cuales los mandatos no pasan de ser meras pompas verbales.** Cual sea ese grado, es cosa que varía según los caracteres estructurales del ámbito social, las materias que entran en juego y las circunstancias de cada coyuntura histórica. Sera la exquisita prudencia de los gobernantes soberanos quien les permitirá calibrar cuidadosamente la medida de sus posibilidades normales y seguras de coacción, con el fin de evitar pasos en falso que como mínimo menoscaben el crédito social de su gestión pública y como máximo pongan en peligro la estabilidad de todo el régimen político. Procuraran así no acercarse demasiado a ese punto crítico en que el apoyo de la milicia y la burocracia empezaría a resquebrajarse por la acción de factores de división interna o bajo la presión de la censura y la resistencia generalizada de los súbditos. **Traspasar dicho punto podría provocar un desbordamiento de fuerzas coactivas que, tras romper las compuertas, devastarían el campo del orden político existente,** para dejar un nuevo paisaje político al serenarse.

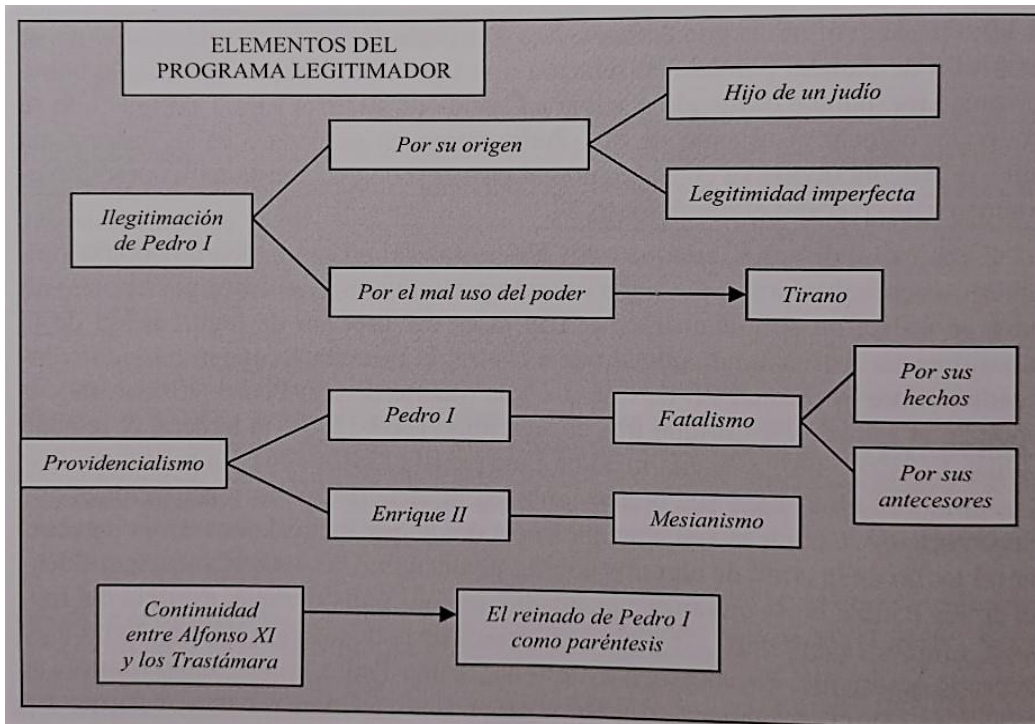
- **¿Por qué el Estado(poder) coacciona a sus súbditos o ciudadanos?**

Sea por **una intolerante presunción de impecabilidad**, por **un miedo instintivo a los imprevisibles efectos sociales de la crítica**, por **ansia de perpetuarse en las posiciones conquistadas**, por dos de estas causas o incluso por las tres conjuntamente, **los componentes del poder y de la administración a menudo persiguen las protestas y censuras que les vienen de fuera**, viendo en ellas con facilidad amenazas para la seguridad del Estado o de sus instituciones, disonancias perturbadoras de una eficaz gobernación o faltas de respeto a quienes mandan así como el consiguiente peligro de que se resquebraje el acatamiento que socialmente se les debe.

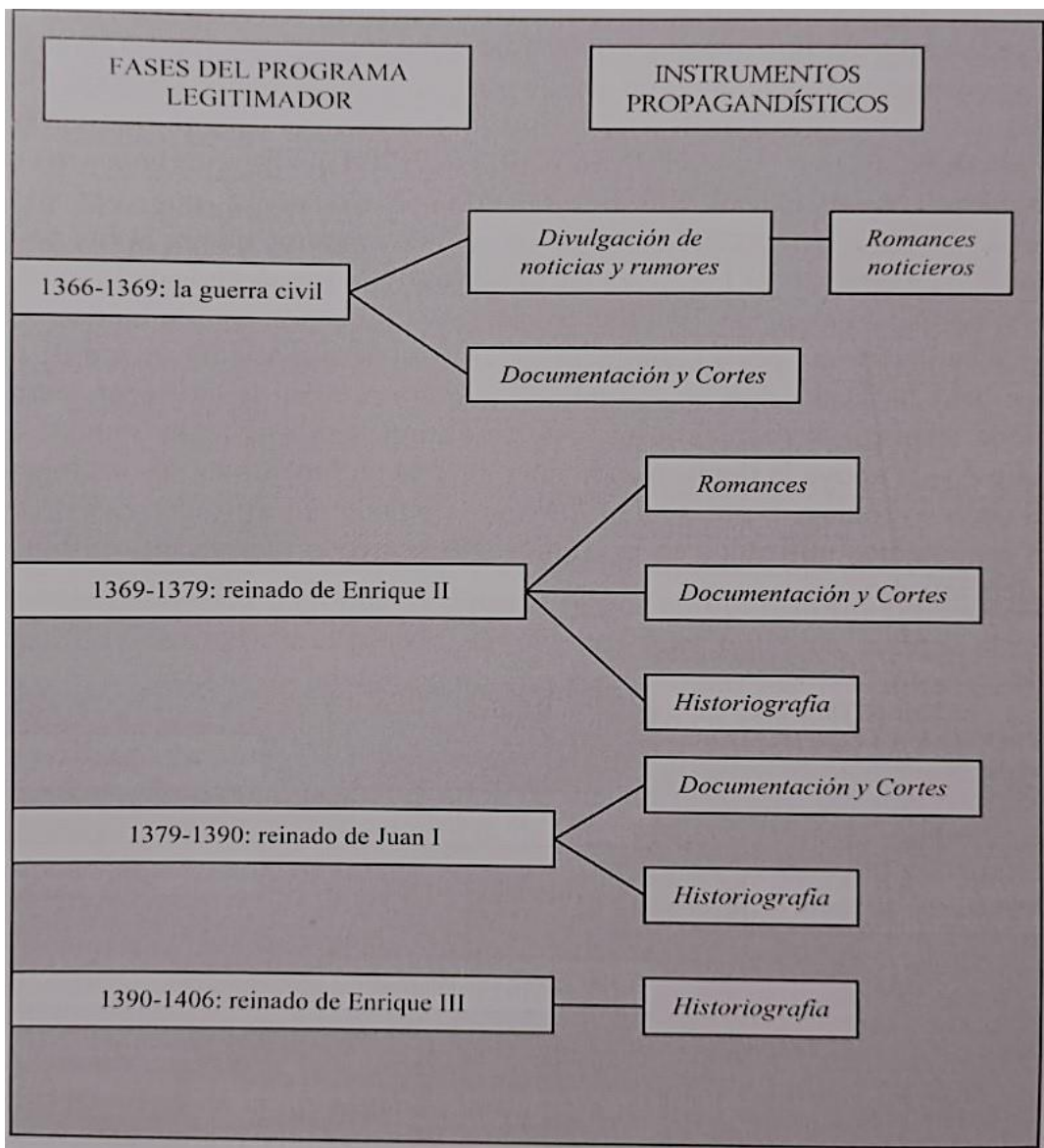
4.4.- ¿Fue Enrique II de Trastámara un rey legítimo? Estudio de caso y role playing



- Valdaliso, C. (2010). *Historiografía y legitimación dinástica. Análisis de la Crónica de Pedro I de Castilla*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, pp 160.

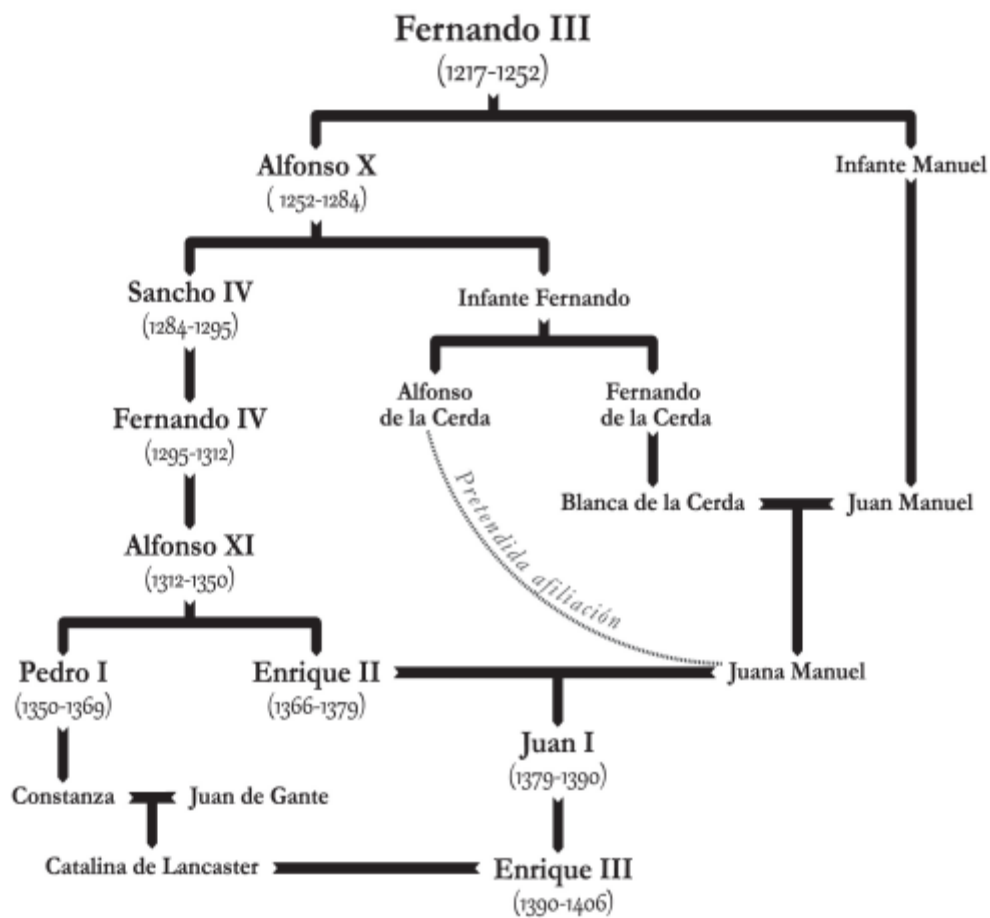


- Valdaliso, C. (2010). *Historiografía y legitimación dinástica. Análisis de la Crónica de Pedro I de Castilla*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, pp 170.



- Valdaliso, C. (2010). *Historiografía y legitimación dinástica. Análisis de la Crónica de Pedro I de Castilla*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, pp 177.

ÁRBOL GENEALÓGICO DE LOS REYES DE CASTILLA
DESDE FERNANDO III



- Arias, F. (2012). El linaje maldito de Alfonso X. Conflictos en torno a la legitimidad regia en Castilla (c. 1275- 1390). *Vínculos de Historia*, N° 1, pp 163.

La legitimación dinástica en la dinastía Trastámara

En determinados momentos la **historiografía bajomedieval** funciona simultáneamente como **instrumento** y **canal de legitimación**. El término *legitimación*, para comenzar, será abordado aquí en un sentido amplio, como “**proceso mediante el cual se trata de hacer legítimo algo que de entrada no lo es**”. En este amago de definición la idea se relaciona con la **justificación o fundamentación de una anomalía; porque toda legitimación obedece siempre a una situación irregular, y además se presenta como necesaria. Un proceso de legitimación, y en concreto de legitimación monárquica, surge como algo forzoso ante un hecho ya irreversible, y en buena medida irremediable. La necesidad por parte de la monarquía de legitimar sobreviene cuando el rey se encuentra ante una crisis, cuando su poder se ve amenazado. Interesa, además, subrayar el apremio que acompaña a toda legitimación, pues se legitima siempre un hecho relativamente reciente o una situación presente. Pero en ambos casos, la legitimación tiene un carácter retroactivo, porque el inexorable paso del tiempo convierte pronto lo reciente y lo presente en pretérito.**

Es decir, la acción se concibe como una obligación presente respecto a un pasado reciente y hacia un futuro próximo. **El monarca debe hacer legítimo algo que acaba de ocurrir o que afecta directamente al presente para mantener lo que ya tiene, su posición, su corona, su trono.** Debe explicar un hecho que hace peligrar, en mayor o menor medida, su legitimidad como monarca o, en su sentido más amplio, la legitimidad de la monarquía.

En suma, y aunque suene un tanto obvio, los grandes mecanismos de legitimación se ponen en marcha cuando nos encontramos ante una crisis de legitimidad. Para el caso que nos ocupa, la crisis será entendida como cambio político, y más concretamente como cambio dinástico.

Cuando hablamos de *legitimación dinástica* nos referimos específicamente al **establecimiento de las bases para la continuidad de una dinastía cuyo origen es ilegítimo o dudosamente legítimo**. En lo que se refiere a la **dinastía Trastámara**, que ocupó el trono desde la segunda mitad del s.XIV hasta el XVI, dicho origen es doblemente ilegítimo; en primer lugar, por serlo **su fundador, Enrique II, uno de los hijos que Alfonso XI tuviera con su amante Leonor de Guzmán**. Además, el que fuera conde de Trastámara **accedió al poder asesinando al monarca legítimo, Pedro I**. De ahí que, ya en los años del **enfrentamiento de Enrique y Pedro**, se pusiese en marcha todo un programa destinado a justificar una situación completamente irregular y, en última instancia, hacerla legítima. En principio se trataba de **legitimar simplemente la guerra, después el regicidio**, y más tarde **la presencia en el trono de Enrique**. Sin embargo, estos tres hechos estaban encadenados, y pronto se hizo necesario legitimar también la continuidad dinástica. Así vemos que la legitimación será ante todo un *proceso*, en este caso de más de 100 años de duración; una herida abierta que deberá presentar diferentes respuestas ante diferentes coyunturas políticas.

La elaboración de **los discursos de legitimación dinástica**, en su sentido más profundo requiere un posicionamiento respecto al origen último del poder real. **En el plano teórico se elaboraron una serie de teorías sobre el origen del poder y su permanencia en una familia, su condición de herencia de padres a hijos**. Dichas teorías cobraban una especial relevancia en momentos de crisis sucesoria. **Si el poder había sido entregado**

por Dios a un linaje, interferir en la sucesión- como en el caso enriqueño- **no era sino ir contra la divinidad.** Frente al origen divino estaba el opuesto: el poder residía en manos del pueblo, la república, que se lo entregaba a una familia, y siempre podía recuperarlo. **Contemplando ambas opciones, ya fuese el poder de origen divino o humano, para los primeros Trastámara resultaba difícil justificar simultáneamente el acceso al trono de Enrique como elegido- por Dios o por el pueblo- y, simultáneamente, la sucesión.** Porque aceptar la deposición de un rey y su sustitución por otro sentaba un precedente que hacía peligrar a cualquier monarca futuro. **De ahí la importancia de la legitimación,** y su puesta en marcha en diferentes momentos; su continuidad, su evolución, la constante renovación de argumentos, su condición de proceso.

La evolución del discurso legitimador Trastámara se desarrolla en un periodo de al menos **cuatro reinados**, cada uno de ellos con su correspondiente producción historiográfica. Este proceso se dividiría en 3 fases. **La primera** y más completa recogería los reinados de **Enrique II y Juan I**, los momentos más críticos para la nueva dinastía. **La segunda** correspondería a los reinados de **Enrique III.** **La tercera fase** parte del reinado de **Juan II y puede prolongarse hasta el de los reyes católicos**, pero ya no existiría en este periodo una *necesidad forzosa* de legitimar, pues recientes sucesos y, una considerable distancia temporal a los hechos, habrían garantizado el trono a los Trastámara.

En primer lugar, encontramos un periodo protagonizado, y muy condicionado, por la **guerra civil**, en el que se trataban de justificar la revuelta nobiliaria y los intentos de deposición de Pedro I. Tras el asesinato del rey se abre **una segunda etapa**, que intenta ante todo **legitimar el regicidio y el acceso del Trastámara al trono.** Durante los 10 años de reinado de Enrique II se hizo necesario eliminar por la fuerza los últimos focos petristas, aliados con potencias extranjeras, y garantizar el apoyo de la nobleza mediante la concesión de gracias y mercedes; y en este contexto surge una **tercera etapa** que mantiene los argumentos legitimadores anteriores utilizados, pero empieza a postar ya con fuerza por **la continuidad de la nueva dinastía**, ideando maneras de garantizar la herencia castellana. **La cuarta etapa**, que recogería la totalidad del reinado de Juan I, será más rica en lo que respecta al discurso legitimador: más elaborado, más firme, mejor ideado. Aquí encontramos ya verdaderas argumentaciones y **un deseo de cerrar el pasado, asentar el presente y proyectarse hacia el futuro.** En suma, **se trata de dos reinados que se desenvuelven en poco más de dos décadas (1367- 1390)**, en los que la permanencia del rey en el trono ha de ser siempre demostrada y legitimada, y en los que **el discurso legitimador** evoluciona de manera constante.

El conflicto bélico fue el condicionante y protagonista absoluto de esta **primera etapa**, y **la argumentación Trastámara se basó entonces en lo que llamaremos la legitimación a través de la ilegitimación o, dicho de otra forma, los intentos llevados a cabo para colocar a ambos contendientes en un mismo plano, poniendo en duda los derechos al trono de Pedro I.** Se pretende colocar a Pedro I fuera de la línea sucesoria, considerando su reinado un paréntesis en la historia de Castilla y conectando directamente a Enrique II con Alfonso XI, en un irregular entronque dinástico que olvida conscientemente su bastardía.

Desde que Pedro I muere importa sobre todo **demostrar la legitimidad del regicidio**, que será presentado como **tiranicidio**, y los derechos de Enrique al trono. Uno de los principales elementos legitimadores utilizados por **Enrique II** para ello será el **providencialismo**. **Enrique se presenta**, desde los comienzos de la llamada “guerra fratricida”, y con más fuerza después, **como un elegido por Dios para acabar con las injusticias; un mesías, salvador del pueblo, vencedor final del tirano**. Con dicho argumento se resuelve el problema de la bastardía y se garantiza la sucesión apelando a **la teoría del origen divino del poder**. Este origen divino del poder no llega a tener un base sólido, y se conjuga con la idea de un monarca elegido, no ya solo por Dios, sino también por el pueblo y, sobre todo por los nobles. Por ello, **tanto Enrique II como, y, sobre todo, Juan I, optaron por adoptar una vía más segura: el enlace con monarcas anteriores**. Y aquí comienza el auténtico discurso de legitimación dinástica. **Ambos aparecen como herederos de Alfonso XI, y llevando el asunto más lejos – o más atrás en el tiempo- como descendientes del mismísimo Alfonso X**.

Zanjada así la primera y más compleja fase del proceso de legitimación dinástica Trastámara, para entender las siguientes debemos partir de un suceso que tuvo durante el **reinado de Juan I: el enlace del futuro Enrique III con la nieta de Pedro I, Catalina de Lancaster**. Este matrimonio marcaba también un cambio trascendental en el discurso legitimador, que no se extingue del todo, pero vira por completo. En suma, lo que sobrevino fue el llamado *entronque dinástico*. **A partir de Enrique III en la línea sucesoria se comenzó a incluir a ambos monarcas, Pedro I y Enrique II, intentando “encerrar” en el pasado los escabrosos sucesos**.

A partir de **Juan II** se abre la tercera o última fase de legitimación Trastámara. **Los monarcas serán ya herederos de los dos contendientes, representantes de la conjunción de ambas dinastías, y por ello no detractores de uno o de otro sino legitimadores de ambos**.

Hasta aquí quedan expuestas de manera un tanto esquemática las fases, tal y como las entendemos, del proceso legitimador de la dinastía Trastámara. Cabe ahora aplicarlas a una de sus principales armas: **la obra historiográfica**. **¿Hasta qué punto la historiografía funciona como un instrumento y canal de legitimación?** Nos ceñimos, claro está, a **la historiografía oficial, aquella que emana del poder, que se escribe por mandato real, que pretende dar una versión oficial del pasado**. Si se trata de una obra más o menos contemporánea a los hechos que relata, escrita a medida que los acontecimientos tienen lugar, o registrando un reinado aun inacabado, se verá muy condicionada por la imagen que la monarquía quiera ofrecer de sí misma. Si, por el contrario, la obra se escribe en un momento un tanto distante de aquello que relata, estará construyendo una imagen presente de una etapa pasada. Su propósito será siempre intentar cerrar el pasado, ofrecer una versión única en la medida que sea posible, coherente, válida, y con suerte, incontestable. Pero sin olvidar nunca que obedece a los intereses de una coyuntura presente.

La historiografía es simultáneamente *un instrumento*, porque da una versión del pasado y legitima un presente; y *un canal de difusión*, que parte del presente y se proyecta hacia el futuro.

Legitimación, historiografía y propaganda estuvieron en la Baja Edad Media castellana, a nuestro entender, intrínsecamente unidas. **La primera misión de todo programa legitimador es crear un consenso, una opinión oficial aceptada por todos. Cuando se pretende legitimar se debe elaborar una imagen del pasado y del presente compacta, concreta, de entrada, incontestable y, sobre todo única.** Así, todo proceso de legitimación es siempre premeditado, parte del establecimiento de una serie de argumentos que la propaganda política se encargara de difundir. Para ello, se servirá de diferentes medios; y uno de ellos será la historiografía. De ahí, que esta, como la propaganda sea mecanismo de propaganda, instrumento y canal de legitimación.

Sintetizando, en **un proceso de legitimación** entran en juego diferentes elementos, pero para el caso que estudiamos nos centraremos en tres pasos fundamentales: **la elaboración de unos argumentos legitimadores, su difusión a través de una serie de mecanismos de propaganda, y la utilización de la historiografía como uno de los medios de los que se sirve dicha propaganda.**

Por ello, las crónicas bajomedievales pueden ser vistas como escritos manipuladores, pues intentan darnos una imagen del pasado no del todo objetiva, siempre condicionada por una intencionalidad política. Por ello, consideramos aquí las crónicas, y especialmente **las crónicas Trastámara, como elementos de propaganda política.**

Entendemos por historiografía Trastámara la obra cronística que desde la segunda mitad del siglo XIV hasta fines del siglo XV se redacta en un ámbito cortesano por expreso deseo y bajo control de los monarcas. Dentro de ella distinguiremos dos grandes grupos: la obra de **Pedro López de Ayala**, que recoge los reinados de **Pedro I, Enrique II, Juan I y Enrique III**, y las crónicas redactadas en los reinados de **Juan II y Enrique IV**. Nuestro interés va a centrarse en **la obra de Ayala**, pues contiene el discurso legitimador elaborado por los tres primeros reyes Trastámara; es decir, se corresponde con las dos primeras fases del programa legitimador.

El largo y complejo escrito del **canciller Ayala** suele estudiarse de manera fragmentada, dividiéndolo en 4 partes correspondientes a los 4 reinados que narra.

Por otro lado, el punto de partida de Ayala es la llamada “labor de empalme cronístico”, es decir, la continuación de un proyecto que se puso en marcha en el reinado de Alfonso XI.

Ayala escribía por mandato de los Trastámara y para justificar el acceso al trono de los Trastámara. Considerándolo desde esta perspectiva, es razonable afirmar que lo hacía teniendo muy claro que quería contar, recogiendo los argumentos utilizados en las primeras fases de legitimación, y plasmándolas en las 3 primeras crónicas. Por ello, su temática- entendida esta como la legitimación dinástica- confiere unidad al conjunto.

En este sentido, **Ayala** también fue continuador de su predecesor **Fernán Sánchez de Valladolid**, el cual se encargó de ensalzar la figura de **Alfonso XI**.

La crónica de Pedro I se dedicaría a la reconstrucción del pasado, para explicarlo, justificarlo, legitimarlo y sellarlo; y el resto, entrarían en la fase de construcción del presente, si bien de un presente continuo. La labor de legitimación se centraría fundamentalmente en la primera crónica, **justificación ético- política de la muerte de**

Don Pedro, entendida como castigo divino. El escrito sugiere, sin llegar a defenderlo, el tiranicidio, y refleja algunos argumentos enriqueños, como el mesianismo o providencialismo, para explicar la toma del trono por parte del Trastámara. Se hace eco también de las dudas sobre el origen de don Pedro: sin recurrir al antisemitismo, se pone en duda la castidad de doña maría: estos elementos corresponden a las primeras etapas del proceso legitimador, tomando las acusaciones y justificaciones elaboradas por Enrique de Trastámara. Pero están en buena medida suavizados y, como vemos, no se utilizan todos los que en su día se idearon.

De lo hasta aquí expuesto extraemos básicamente 2 conclusiones: en primer lugar, al **actuar la historiografía como medio propagandístico para difundir un programa legitimador, podemos encontrar en ella algunos elementos de dicho programa; aquellos que pretenden perdurar, que se consideran más válidos para defender los argumentos legitimadores en el futuro; dado que los escritos historiográficos tenían una proyección futura más sólida que otros instrumentos de la propaganda política, como los romances o las ceremonias de la realeza.** En segundo lugar, si queremos llegar a comprender en toda su dimensión **la historiografía bajomedieval, entendida como herramienta política,** debemos situar ante todo su momento de redacción y las circunstancias que lo acompañaron, para conocer sus motivaciones, sus condicionantes y **su mensaje- dirigido antes a los coetáneos que a nosotros.** Y ello, aplicado en el presente trabajo fundamental a la obra de **Pedro López de Ayala,** puede extenderse a otros escritos.

- Valdaliso, C. (2007). La legitimación dinástica en la historiografía Trastámara. *Res Publica: revista de filosofía política, N° 18, pp 307- 322.*

La obra cronística de Pedro López de Ayala y la sucesión monárquica en la Corona de Castilla

Resumen: El cronista castellano **Pedro López de Ayala (1332- 1407)** escribió las crónicas de 4 reyes: **Pedro I (1350-1369), Enrique II (1366-1379), Juan I (1379- 1390)** y **Enrique III (1390-1406)**. En la concepción de dichas crónicas **el principal objetivo era político, pues los textos trabajan de justificar el asesinato de Pedro I y los derechos de la dinastía Trastámara a la Corona.**

A partir del s XIV lo que se impuso fue la idea de continuidad: existiendo una historia oficial del reino que aportaba una versión del pasado adecuada para los fines políticos de los monarcas, lo que los historiadores debían hacer era prolongarla. De ahí que una de las principales características de buena parte de los cronistas bajomedievales fuese la contemporaneidad de sus relatos. Urgía, por diferentes motivos, registrar el presente; y dado que, al hacerlo, se perdía la distancia temporal requerida en un relato historiográfico para que estuviese dotado de perspectiva y objetividad, trataba de subrayarse la importancia de la cercanía del cronista a los hechos en su calidad de testigo, o bien de recolector de las informaciones proporcionadas por otros testigos, que pasaban así a convertirse en fuentes orales. El relato pasaba de este modo a convertirse en un testimonio, o en un conjunto de varios.

Ayala daba paso así a una larga narración de naturaleza testimonial, con pretensiones de veracidad, y ubicada en el hilo historiográfico preexistente. Con ello, **el cronista establecía que el suyo era el relato oficial, la continuación del discurso formal que venía registrándose desde mucho tiempo atrás, la narración escrita para y desde la corte.**

Del mismo modo que el sello cancilleresco garantizaba la autenticidad de los documentos, la firma del **cronista- canciller** avalaba la veracidad de sus escritos.

Si entendemos por **“historiografía oficial”** el conjunto de escritos que, a lo largo de la Edad Media, se elaboraron en la corte real por mandato directo o indirecto del monarca, la producción historiográfica oficial castellana del siglo XIV que hoy se conserva prácticamente se limita, dejando de lado las refundiciones o ampliaciones de obras del siglo XIII, a las crónicas de **Fernán Sánchez de Valladolid** y **Pedro López de Ayala**.

Sus obras tienen muchos paralelismos: fueron escritas por mandato real, se ocupan de temáticas similares y se trata en los dos casos de conjunto de crónicas, es decir, escritos en los que se narran reinados, los de **Alfonso X, Sancho IV, Fernando IV** y **Alfonso XI**; y las de **Pedro I, Enrique II, Juan I** y **Enrique III**, respectivamente, de manera consecutiva, **reforzando así la idea de continuidad dentro de la Corona y validando dos momentos- las sucesiones de Alfonso X y Pedro I-** extremadamente complejos y relativamente recientes cuando los autores escribían.

A grandes rasgos puede decirse que **las tres crónicas ayalinas** obedecen a un único propósito: **legitimar la sucesión**. Su germen se encuentra en dos sucesos, **la autoproclamación de Enrique de Trastámara en 1366** y **el asesinato de Pedro I en 1369**, detonante de una situación extremadamente irregular que se prolongó a lo largo de tres décadas. **La oposición de Portugal e Inglaterra**, la resistencia ofrecida por núcleos petristas dentro y fuera del reino, la intervención de Castilla en apoyo de Francia en la

Guerra de los Cien Años y **las pretensiones de las hijas de Pedro I, Constanza e Isabel, de hacerse con el trono**, marcaron el ritmo de los acontecimientos a lo largo de los dos primeros reinados de la dinastía, los de **Enrique II** y **Juan I**. El **Tratado de Bayona de 1388** supuso el fin de las hostilidades, estableciéndose que, con el enlace de los nietos de **Trastámara y Pedro I, Enrique y Catalina**, se consideraría cerrado el asunto y concretado el entronque dinástico.

A todas luces parece que **Ayala** considero que para hacerlo era necesario colocar el **origen de los problemas en el reinado de don Pedro. Pedro I había perdido el trono, y la vida, por gobernar mostrándose ajeno a las dos principales virtudes de un monarca, la prudencia y la justicia**, así como el rumor de que **Don Pedro no era hijo de Alfonso XI sino de un judío llamado Pero Gil**. De ahí se extraía la lección moral del reinado, el *exemplum* que la crónica en su conjunto constituye: los pecados de Don Pedro, su insistente empeño en “hacer su voluntad” y en anteponerla al bien de su reino, le llevaron a su fin. Aunque en la crónica no se exculpa directamente a **Enrique de Trastámara**, el escrito le asigna exclusivamente el papel de autor material de un regicidio previamente anunciado. Juzgado **Don Pedro**, o entregado su juicio a la divinidad, restaba a **Ayala** legitimar a los primeros Trastámara a lo largo del resto del discurso. **Las relaciones extramatrimoniales impedían colocar a Enrique II en la línea de sucesión, y la idea mesiánica de que había sido elegido para hacerlo representaba un peligro para la propia monarquía** como institución, pues defenderla suponía legitimar cualquier acceso al poder por la fuerza. Restaba, sin embargo, una vía de legitimación que no se centraba en Enrique si no en su esposa, **Juana Manuel**, descendiente por vía materna del linaje de **La Cerda**. De este modo, **Juan I** podía decirse legítimo retomando el problema de la sucesión de **Alfonso X** y reclamando sus derechos como heredero de este monarca. Así se repetía la idea de legitimar los derechos propios ilegitimando los del opositor: **Enrique II había justificado su autoproclamación alegando que Don Pedro era un tirano, no ya de origen sino de ejercicio**; y **Juan I** defendía la posición de la Corona argumentando que todos los monarcas que se habían sucedido desde Sancho IV hasta Pedro I ocuparon un trono que en realidad pertenecía a los de La Cerda. **Ayala** recogió ambas ideas en sus crónicas: en la parte correspondiente al reinado de don Pedro mostro al rey como un tirano que hizo todo para perder sus derechos; en la que **Juan I introdujo la idea de que la verdadera sucesión recaía en Juan Manuel** y, muerta esta, en él como hijo.

Todo lo hasta aquí señalado parte de considerar que **las crónicas ayalinas fueron instrumentos políticos**; armas propagandísticas de largo alcance, diseñadas para difundir **un programa legitimador pensado y estructurado a lo largo de dos décadas (1366-1386)**, que paso por varias fases y se divulgo por distintas vías. Aun formando parte de este programa, **las crónicas, concebidas para tener mayor perdurabilidad que los discursos orales, los romances y los documentos**, fueron redactadas en un momento posterior, cuando la legitimación ya no era extremadamente necesaria, lo que sin duda permitió a **Ayala** elegir dentro del mencionado programa los elementos que quería recoger y desechar los que consideraba superfluos o, por algún motivo, poco adecuados.

- Valdalisio, C. (2011). La obra cronística de Pedro López de Ayala y la sucesión monárquica en la Corona de Castilla. *Edad Media: revista de historia*, N° 12, pp 193-211.

“La monarquía como conflicto de legitimidades” En La monarquía como conflicto en la corona castellano- leonesa (C. 1230- 1504)

El **concepto de legitimidad** remite sobre todo a la necesidad que continuamente se plantea en el devenir político de **construir consensos**, más aún en el seno de contextos de tensión y confrontación; aunque también, más ocasionalmente, a inventar justificaciones igualmente legitimadoras que eximan de la disponibilidad de tales consensos. Es por ello que no es raro que aún incluso en el marco de fórmulas políticas particularmente autoritarias, en donde la obediencia puede obtenerse fácilmente por los **instrumentos propios de la coacción**, a veces sucede que se producen intentos de transformar la obediencia en adhesión, lo que requiere de formas representativas, sean de índole **retórica, ritual o simbólica**, que permitan generar una ilusión de consenso legitimador.

Desde **el lado trastamarista**, estuvieron presentes, argumentaciones tan variadas contra la legitimidad de **Pedro I** como las siguientes:

- Se consideraba a **Pedro I** como expresión de “**mal tirano que se hacía llamar rey**”, en consecuencia, no podía tomársele propiamente como rey, ostentando tal nombre sin derecho, lo que autorizaría a **las Cortes de Burgos de 1367**, a dar todas sus decisiones por nulas de pleno derecho. Por su parte, **Pedro I** alegaba haber heredado el reino “por buen derecho”.
- Se inventa una leyenda por la que, en realidad, **Pedro I** sería hijo de un judío, **Pero Gil**, que había sustituido por su propio hijo a una supuesta hija de **Alfonso X**, por lo que se le llamará a **Pedro I, Pero Gil** y a sus seguidores, despectivamente, **los emperejilados**.
- Con relación a las decisiones tomadas durante su reinado, se afirma que son causa del “destruyimiento de los regnos e de las tierra que agora son en nuestro señorío”, lo que, por sí mismo, permite la caracterización del monarca como **un típico tirano de oficio**, puesto que sus actuaciones perjudicaban al reino y estaban concebidas para menoscabar al reino.
- Más allá de ser **catalogado como mal gobernante**, se atacan especialmente aspectos relacionados con su actitud religiosa, acusándole de **mal cristiano y hereje**, para lo que, entre otras causas, se alude a sus conflictos con el papa y el episcopado, favoreciéndose una imagen de confrontación con la Iglesia. Con ello, se cubría el expediente, de, tal como era propio de este tipo de procesos, mostrar a un monarca no solo enfrentado con su pueblo, sino con Dios mismo, lo que dejaba fuera de todo efecto su condición de rey por la gracia de Dios, pues, aunque lo hubiera sido en origen, habría dejado de serlo por su irreligiosidad.
- Se habría producido un juicio divino inmediato y específico, pues, tal como manifiesta **Enrique de Trastámara** al príncipe de Gales, ha habido una sentencia divina, habiendo sido Dios mismo quien habría influido sobre la voluntad de todos para inclinarlos a rebelarse contra el tirano, siendo esta intervención divina la que hizo que “de su propia voluntad todos vinieron a nos e nos tomaron por su rey e por su señor, así perlados como cavalleros e fijosdalgo e çibdades e villas”. Con ello, Dios se habría hecho presente en el conflicto, a la vez que se hacía exhibición de una unanimidad, a todas luces ficticia y excesiva, en torno al **Trastámara**.

- En coherencia con lo que se acaba de señalar, **Enrique** recibiría el reino por merced divina, lo que lo convertía en predestinado por la divinidad para el trono y poseedor de todos los fundamentos de legitimidad necesarios propios de un príncipe por la gracia de Dios.

Pero, ya en un plano más práctico, **las Cortes de Burgos de 1367** evidenciaban que una cosa eran las exigencias de la teoría política, y otra, el sentido concreto de los conflictos políticos en curso. Por ello, en estas **Cortes** se hacen bien explícitos los factores relacionados con el ejercicio del poder real que habían conducido a **Pedro I** a una situación de imposible reparación de cualquier consenso político en torno a su persona. La lectura de las peticiones recogidas en esas Cortes en clave de caracterización de un modo de hacer tiránico resulta bien expresiva a la hora de definir sobre qué bases cabía construir el consenso en las relaciones rey- reino sobre las que era posible que **don Enrique** se dotase de la legitimidad suficiente. Así, los abusos para los que se exigía reparación como punto de partida de tal proceso eran los siguientes:

- **Perdida provocada por Pedro I de los privilegios, libertades y franquezas provenientes de monarcas anteriores y que ahora repararía Enrique.**
- **Abusiva presión fiscal**, lo que se relacionaba con el logro que recibían los judíos que participaban en las recaudaciones y arrendamientos de la hacienda regia y con la desigual actuación que ésta desarrollaba en distintos lugares del reino, apuntándose así **una visión de un Pedro I decididamente filojudio.**
- **Protección y favor especial** sobre todo **para los judíos** y, en algunos casos también, **para los moros del reino**, con lo que, además de lo ya señalado en el apartado anterior, parecía apuntarse, en definitiva, a un colaboracionismo regio con todo lo que supusiera de alteridad a los intereses de la comunidad cristiana.
- **Temor e intimidación que producía aquel “malo tirano que se llamaua rey”**, siendo este escrito de miedo inducido por la persona del monarca la que se situaba en el origen de una buena parte de las alteraciones provocadas en el reino, entre las que se encontraban todo tipo de injusticias y deslealtades, e incluso el abandono por muchos del reino por efecto de dicho temor. Se trataba, en definitiva, de invocar el temor que produce el rigor de la justicia que se puede esperar del monarca, a veces, asociado a su clemencia, y que no parecía, ser éste el caso, sino, sobre todo, el temor resultante de la arbitrariedad de un rey inicuo.
- **Pérdida de la justicia**, con dejación de sus funciones por los oficiales reales responsables de ejercerla. Con relación a esta cuestión, se reivindicaba el protagonismo de las hermandades como forma de restauración de la justicia, lo que apuntaba a la importancia que se concedía a la aceptación por el monarca de fórmulas de actuación política y justiciera de carácter asociativo, cuya negación, ya desde las *Siete Partidas*, tal y como se vio más arriba, se interpretó como seña de identidad del **modo de actuación tiránico.**
- Nieto, J.M. (2006). La monarquía como conflicto de legitimidades. En Nieto, J.M. (Ed.), *La monarquía como conflicto en la Corona castellano- leonesa (c. 1230-1504)* (pp. 13-72). Sílex ediciones S.L.

Historiografía y legitimación dinástica. Análisis de la Crónica de Pedro I de Castilla

3.3. Mecanismos de legitimación y propaganda (pp 155-167)

Los programas con fines justificadores o legitimadores obedecen siempre a una necesidad, pues un proceso de legitimación, entendido como intento de hacer legítimo algo que de entrada no lo es, se asocia a una cierta obligatoriedad por parte del sujeto-individuo o institución- que lo emprende. En otras palabras, los mecanismos de legitimación se ponen en marcha cuando se hace *necesario*, cuando para mantener una situación es preciso justificarla y presentarla como legítima; cuando algo que acaba de ocurrir, un suceso puntual o un episodio irregular, se *debe* convertir en legítimo. Esta necesidad suele ser, en el caso político, urgente e ineludible.

Un proceso de legitimación parte de la creación de una serie de argumentos, su formulación como discurso, su transmisión en forma visual o verbal, y su difusión. Dicho de otro modo, consiste en la elaboración de unas bases teóricas y su difusión mediante mecanismos de propaganda política.

Cuando Enrique de Trastámara se rebeló contra su hermanastro, el rey Pedro I, pretendió hacerlo basándose en una serie de argumentos que debía justificar y divulgar. Cuando se coronó rey y dio comienzo a un conflicto abierto que tomó la forma de guerra civil ocurrió algo semejante. Cuando asesinó a don Pedro se vio obligado a explicar de manera coherente las razones que le habían llevado a perpetrar un regicidio, algo en principio injustificable. A partir de ese momento, tanto su mantenimiento en el trono como su sucesión dependían, más allá de los enfrentamientos físicos con sus opositores, de su capacidad para legitimar lo que había ocurrido y había llevado a la situación presente, su posición en el trono, que nunca llegó a considerar del todo permanente. El reinado de Enrique de Trastámara, para la mentalidad de la época en principio ilegítimo, se fundamentó en la legitimación de la rebelión, la entronización y el asesinato.

Esta dinastía debía basarse en la legitimación de su acceso al trono, y por tanto no solo importaba justificar la situación presente sino, de cara al futuro, asentar unos pilares firmes sobre los que poder colocar los reinados sucesivos.

Generalmente se acepta que los primeros Trastámara pusieron en marcha un proceso legitimador cuyo punto de inflexión vino dado por el enlace entre el futuro Enrique III y Catalina de Lancaster, pero que solo culminaría con los Reyes Católicos. Dicho proceso tenía un fin- “la conquista de la legitimidad”- consistente en hacer que una *verdad parcial*, una versión de los hechos, asumiese la forma de *verdad total*, única y por todos aceptada. Esta *verdad* tomaba la forma de discurso, y como tal podía ser de 2 tipos, ceremonial o retórico. Los discursos de tipo ceremonial ponían un mayor acento en lo visual, y por ello se caracterizaban por poseer un mayor componente simbólico; mientras los retóricos tomaban como base y canal de transmisión el lenguaje. Estamos, por tanto, ante una distinción entre dos de las armas utilizadas en la lucha política: la imagen y la palabra.

Tras la elaboración de los discursos, en formato de imagen o de palabra, la monarquía se encargaba de **su difusión**, parte esencial del **programa propagandístico**, y en la que gravitaba el éxito o el fracaso del **proyecto legitimador**.

Tanto para aportar una versión de los hechos susceptible de ser aceptada, y por tanto *única*, como para encuadrarla en un proceso histórico, **la crónica** era el arma más utilizada. Desde el reinado de **Alfonso XI** se entendía que la escritura de **una crónica oficial** constituía un acto político de carácter propagandístico; y desde el inicio de la **dinastía Trastámara** existía la conciencia del hecho cronístico como hecho político de signo legitimador.

Historiografía, crónica de Pedro López de Ayala

La intencionalidad asociada a **la historiografía**, entendida como **instrumento de la propaganda política**, toma como base su facultad para cerrar el pasado registrando una versión válida de los hechos pretéritos, y su proyección futura como **memoria oficial**, en principio incontestable.

La perspectiva desde la que debió enfocarse en su día la redacción del **escrito cronístico** tenía en cuenta algo que afectaba directamente a la historiografía oficial, y que no se daba en otros instrumentos propagandísticos: su condición de registro del pasado con proyección futura. Cuando se redactaba una crónica se plasmaba por escrito la versión definitiva de un hecho, con la idea de que no fuese contrastada ni revisada y, sobre todo, de que perdurase. Se trataba, por tanto, de **una propaganda a largo plazo**, y su difusión inmediata, aunque necesaria y funcional, no pesaba tanto como su perdurabilidad. Los instrumentos utilizados por la propaganda política buscaban respuesta inmediata, la aceptación, **la creación de consenso** en un presente inestable; pero la historiografía, además de eso, perseguía **una consolidación del programa legitimador**: registrado, depositado, archivado y preservado, el relato cronístico permanecería en los siglos venideros como **verdad oficial, testimonio firme de lo ocurrido** y, en el mejor de los casos, **único**.

3.4. El proceso legitimador Trastámara y sus fases (pp 167-179)

El **programa legitimador** de la **dinastía Trastámara**, elaborado por **Enrique II** y revisado por su hijo **Juan I**, está formado por un conjunto de argumentaciones difíciles de singularizar, por cuanto entrelazadas entre sí y cambiantes. Para estudiarlas trataremos de individualizar los elementos que contienen, y de encuadrar dichos elementos en una tipología en principio triple: **la ilegitimación de Pedro I, el providencialismo y la idea de continuidad entre Alfonso XI y los Trastámara**. La ilegitimación de **Pedro I**, basada en la idea de conseguir *la legitimación a través de la ilegitimación*, tomó 2 vías: **ilegitimar los orígenes del monarca e ilegitimar su gobierno**. Para ilegitimar los orígenes del monarca se pretendió que **Pedro I** no era hijo legítimo de **Alfonso XI**, lo que le colaba en el mismo nivel que Enrique en cuanto bastardo- o inferior por no ser hijo de rey- y por ello legitimaba, hasta cierto punto, las pretensiones del Trastámara, primogénito del rey, aunque fruto de una unión ilegítima. También se divulgaron ciertos rumores sobre el **libertinaje de la reina doña María**, y se creó una enrevesada historia

según la cual la reina había dado a luz una niña y la había cambiado al nacer por el hijo de un judío, de nombre, **Pero Gil**.

La ilegitimación del gobierno de Pedro I, o la argumentación que pretendía retirarle el poder por mal uso del mismo, fue la más compleja y divulgada, **las ejecuciones de nobles, las guerras, el abandono de su esposa, el apoyo a los judíos, las irregularidades de la privanza, la ausencia de un heredero legítimo, las relaciones con Granada** y otros episodios de su reinado llevaron a que se alegase que debía ser destituido, o a que se justificase su asesinato.

Las deposiciones contaban con dos importantes precedentes en la Península Ibérica: la de **Sancho II de Portugal en 1244** y la de **Alfonso X de Castilla en 1282**. La usurpación del trono por parte de **Enrique de Trastámara**, aunque extremadamente irregular, contó también con algunos paralelos en la Europa de la época. El suceso no fue, en todo caso, aislado en el contexto europeo.

El pretendido **mal gobierno de don Pedro** se revistió también de tintes fatalistas, al igual que su muerte, colocándose su destino no en manos de su ejecutor sino de **la providencia**, y creándose una serie de leyendas en las que personajes misteriosos- un clérigo o un pastor- le profetizaban su fin. **El providencialismo** se desarrolló de manera paralela en relación a la figura de Enrique, presentado como personaje mesiánico, destinado a salvar Castilla de su triste destino. Con todo ello se procuraba colocar el reinado de **don Pedro** como un paréntesis en la historia del reino, que debía olvidarse considerando al primer monarca Trastámara como directo sucesor de su padre el rey **Alfonso XI**.

Como ya se indicó, aunque estos elementos del programa legitimador se presenten entrelazados, y aunque sigan estando presentes en momentos posteriores, no todos se utilizaron simultáneamente. **Las fases del proceso de legitimación** de la nueva dinastía fueron fundamentalmente 4: **la primera recoge el periodo comprendido entre la coronación de Enrique y la muerte de don Pedro (1366-1369); la segunda, el reinado de Enrique tras el regicidio (1369-1379); la tercera, el reinado de Juan I (1379-1390); y la cuarta, el de Enrique III (1390- 1406)**. En la primera fase el aspirante al trono basó sus pretensiones en la serie de quejas y acusaciones que buena parte de la nobleza venía acumulando desde que Pedro I comenzara a gobernar (el exilio de la corte de algunos nobles, el abandono de doña Blanca, la influencia de la padilla en la privanza...), añadió algunas otras (herejía, avaricia del monarca, orígenes ilegítimos,) y procuró presentar la deposición del rey como algo necesario y urgente. Se comenzó a designar a **don Pedro** como **“mal tirano”**, se tachó a sus seguidores de *emperegilados*, se presentó a **Enrique como un salvador** y se le colocó como **sucesor legítimo de Alfonso XI**. En esos momentos de guerra constante y desenlace impreciso la propaganda enriqueña se ocupó de *publicitar*- en el sentido “hacer que llegasen al público”- todos sus argumentos con carácter de inmediatez. Para ello debió utilizar canales muy diversos (**arengas, pregones, discursos, imágenes...**)

La documentación emitida por Enrique en los meses posteriores a su coronación deja entrever fundamentalmente que estaba comenzando a actuar como, en principio, único rey, pues **Pedro I** había abandonado Castilla; y que consideraba que el conflicto sólo finalizaría con la eliminación de su adversario. Sin nombrar nunca a **don Pedro**, se refiere a él como **“traidor”, “hereje”** y **“malo tirano”**, y argumenta las razones que le han

llevado a deponerle. En papel se vivió una parte del conflicto bélico, que tomo la forma de **misivas, órdenes, concesiones, confirmaciones y mercedes**, cargadas de **insultos al contrario** y de intentos de ratificar la propia legitimidad, fundamentada en gran medida en la ilegitimidad del rival. Por ello en esta etapa puede decirse que los dos hermanos vivieron situaciones paralelas, y que las acusaciones que se lanzaron el uno al otro eran similares.

La guerra civil suele datarse **entre 1366 y 1369**, tomando como punto de partida la entrada de **Enrique en Castilla**, la salida de **Don Pedro** del reino o **la coronación del Trastámara**, y como fecha final **el regicidio de Montiel**. La escasez de fuentes escritas para el estudio de la guerra civil puede justificarse, en parte, si consideramos que desde un punto de vista propagandístico en momentos de conflicto lo que importaba publicitar con urgencia era la victoria o la derrota, la toma de una fortaleza o la ejecución de un traidor, la huida de un contendiente o la muerte de un rey; y el mejor modo de hacerlo era mediante el rumor, el pregón y el *romance noticiero*. De manera paralela al enfrentamiento físico entre **Pedro I** y **Enrique de Trastámara** tuvo lugar lo que se ha dado en llamar la *guerra civil romancística*, esto es, la creación por parte de ambos bandos de una serie de romances que difundían las noticias, popularizaban las calumnias y difamaban la imagen del contrario. Dichos romances, en su mayoría desaparecidos, se proponían hacer llegar una noticia que solo en su contexto podía ser interpretada: el desenlace de un enfrentamiento, la conquista de una plaza, la valentía de un caballero. Se immortalizaba así un acontecimiento valorado y celebrado, que se divulgaba con prontitud gracias a los trovadores, y era cantado por las gentes a lo largo de meses o años. Pero muchas veces la propia oralidad de los romances, y la lejanía en el tiempo del hecho, hacían que sus letras se modificasen, actualizándose, e incluso que se sustituyesen por otras, perdiéndose para siempre sus contenidos.

Una vez **Pedro I** había muerto la propaganda siguió poniendo el acento en la ilegitimidad del **“mal tirano que se llamaba rey”**, pero ya con la idea de justificar el **regicidio**, presentándolo como **tiranicidio** o asociándolo con el **providencialismo**. Es probable que muchos de los romances que hoy conocemos fuesen elaborados en esta segunda fase, es decir, tras la muerte de don Pedro; y lo mismo puede decirse si atendemos a la lógica, de las leyendas que anunciaban su fin. En la documentación Enrique potencia **la idea de continuidad** mediante la confirmación de todos los privilegios y leyes que concediera su padre, así como a través de la destrucción de los documentos expedidos por su medio hermano. **El mesianismo** y **las acusaciones de perogilismo** van perdiendo fuerza a medida que avanza el breve pero extremadamente conflictivo reinado de **Enrique II**, y mientras los focos petristas se van sofocando por la fuerza el nuevo monarca encamina su propaganda hacia **la legitimación de su heredero**, apoyada en el hecho de que su esposa, **Juana Manuel**, descendía de un linaje con derechos al trono castellano.

En época de **Juan I** las referencias al reinado de **don Pedro** son escasas, la justificación y el mantenimiento de las famosas *mercedes* concedidas por Enrique a los hombres que le apoyaron pasan a ser asuntos de primer orden que se intentan explicar sin hacer referencia al pasado, y solo ante las pretensiones de **doña Constanza, hija de Pedro I**, se elabora la serie de argumentos que recogen **las Cortes de Segovia de 1386**, verdadera muestra del discurso legitimador de la nueva dinastía. Siguiendo este orden, **Juan I** comienza con un violento ataque verbal contra los ingleses (**asesinos de Tomás de**

Canterbury, fomentadores del Cisma, aliados de los musulmanes), y tras ello pasa a *demostrar* la ilegitimidad tanto de **Alfonso X** y de los reyes que le sucedieron como **Constanza**, *defender* la unidad y honra de Castilla y, por último, *desacreditar* los derechos de los pretendientes, a los que coloca como enemigos del reino. En **las Cortes de Segovia** de 1386 aparecen, por tanto, los que entendemos como primeros elementos del programa legitimador, pertenecientes a **la ilegitimación de don Pedro**. El rey **Juan I** zanjó el problema casando a su hijo con **Catalina de Lancáster** y uniendo así las dos ramas dinásticas; de manera que, en el siguiente reinado, el de **Enrique III**, parecen no elaborarse nuevos argumentos legitimadores: veinte años de gobierno y **el enlace matrimonial de los nietos de los contendientes** aseguraban la presencia de los Trastámara en el trono, y hacían ya *innecesario* legitimar.

- Valdaliso, C. (2010). *Historiografía y legitimación dinástica. Análisis de la Crónica de Pedro I de Castilla*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.