

Trabajo Fin de Máster. Modalidad B

Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria

A trip to the 16th century based on the adventures of a brigand and a privateer. Experience of historical empathy in Secondary Education

Autor/es

Marcos Guillén Franco

Director/es

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación

2015-2016

Índice

Resumen	2
1. Introducción	3
2. Planteamiento del problema y marco teórico	5
2.1. El concepto de «empatía» y su necesidad dentro del oficio de historiador	5
2.2 La empatía histórica en las aulas	7
3. Diseño de la experiencia	10
3.1. Ubicación.....	10
3.2. Descripción	11
3.3. Puesta en práctica	16
4. Análisis de datos y resultados	23
5. Interpretación de los resultados	27
5.1. Nivel de inmersión en el contexto	27
5.2. Correlación entre niveles de inmersión	31
5.3. Interpretación de los niveles de empatía histórica logrados por los estudiantes .	34
6. Conclusiones.....	40
Bibliografía.....	42
Anexos.....	46
Anexo 1: relato de John Hawkins y diapositivas proyectadas para facilitar su contextualización (miércoles 20 de abril: Día 1).....	46
Anexo 2: extractos trabajados con los alumnos en los días 20 y 26 de abril.....	49
Anexo 3: formato en el que se presentaron las hojas de los días 20 y 26 de abril	51
Anexo 4: relato de Lupercio Latrás (caso final: día 27 de abril).....	52
Anexo 5: datos obtenidos en base al caso de Lupercio Latrás (día 27 de abril).....	54

Resumen

Los episodios repletos de aventuras y situaciones al límite consiguen despertar el interés de cualquier lector, más todavía si este es un estudiante de 2º de la E.S.O. acostumbrado a memorizar fechas y datos. Por ello, para diseñar y desarrollar el presente ejercicio de empatía histórica se han seleccionado dos casos enormemente sugerentes del siglo XVI: uno basado en un corsario inglés y otro en un bandolero aragonés. Pero es que, además de su enorme atractivo, ambos resultan idóneos para trabajar a partir de ellos una serie de dimensiones contextuales características de la monarquía de Felipe II. De este modo, ambos casos se han convertido en el eje central de una experiencia de empatía histórica que pretende que los estudiantes no se limiten únicamente a memorizar y a repetir sino que, por el contrario, busca que reflexionen entorno a una época pasada y sean capaces de dar sentido a las acciones de los sujetos que en ella vivieron.

Palabras clave: empatía histórica, pensamiento histórico, dimensiones contextuales, siglo XVI, Felipe II, corsario, bandolero.

When a reader finds an episode full of adventures and situations going on in a book, their interest is awoken; even more if it is a student of secondary education who is used to memorizing dates and data. Therefore, two different cases from the 16th century have been chosen in order to design and develop this project about historical empathy: the first one is based on an English privateer whereas the second one tells about an Aragonese brigand. Besides the allure of these stories, both turn out to be ideal to learn a series of contextual dimensions characteristic of the monarchy of Phillip II. Thus, both cases have become the central axis of an experience of historical empathy which expects the students not just to memorize facts and repeat them, but also to reflect on a bygone time and be able to give meaning to the actions lived by their people.

Key words: historical empathy, historical thinking, 16th century, Phillip II, contextual dimensions, privateer, brigand.

1. Introducción

En 1894, Rafael Altamira publicó una obra extraordinariamente moderna criticando la metodología memorístico-repetitiva y el abuso de manuales y apuntes como únicos instrumentos para la enseñanza. Se demuestra así que las propuestas de innovación en didáctica no son ninguna novedad, sin embargo, esta metodología ya criticada desde el siglo XIX sigue siendo la predominante en la actualidad.

Partiendo del convencimiento de que dicha metodología debe superarse, en el presente trabajo fin de máster se presenta una experiencia de empatía histórica pensada para estudiantes de Ciencias Sociales en 2º de la E.S.O y centrada en la monarquía hispánica del siglo XVI, en concreto, en el reinado de Felipe II. Con ella se pretende que los estudiantes aprendan a comprender el pasado en sus propios términos, es decir, que entiendan que la gente del pasado no era como nosotros y que el impacto que el contexto histórico tenía en sus creencias, actitudes y comportamientos era profundo. De esta forma, se presenta una experiencia que busca dar un sentido histórico a la asignatura de Ciencias Sociales en 2º de la E.S.O. Así, se pretende pasar de una asignatura que se limita a memorizar hechos sin haberlos comprendido a otra que se pregunte el cómo y el por qué de estos hechos.

Para conseguir este objetivo se ha optado por trabajar a partir de un ejercicio de empatía histórica basado en dos casos muy representativos de la situación vivida en la monarquía hispánica del siglo XVI. El primero de ellos relata la llegada a las costas gallegas de un famoso corsario inglés llamado John Hawkins. Este, tras haber puesto en jaque a la flota de Felipe II durante varios años, se vio obligado a detenerse en una pequeña localidad gallega antes de llegar a Inglaterra a causa de las duras condiciones del viaje y de los ataques sufridos a lo largo de este. Para sorpresa de todos los estudiantes, el corsario no encontró problema alguno durante su estancia en los dominios de Felipe II; más bien ocurrió todo lo contrario.

Gracias a este suceso se han podido trabajar en clase un total de siete dimensiones propias del reinado del mencionado monarca. Todas ellas hacen referencia a dos realidades de la época: la dificultad del poder real para controlar todo su territorio y a las personas que en él vivían, por un lado; y la escasa capacidad de coacción por la falta

de efectivos y por la falta de cuerpos profesionales con una preparación específica y una mentalidad adecuada, por otro.

Para ver el grado de comprensión y adquisición de esas dimensiones se ha utilizado el segundo caso seleccionado. Este se basa en la figura del noble aragonés Lupercio Latrás. No obstante, el atractivo de su figura radica en que además de noble era un conocido bandolero que cometió numerosos actos delictivos y puso en apuros a las autoridades encargadas de detenerlo en repetidas ocasiones. Dicho caso guarda grandes paralelismos con el anterior, por lo que ha resultado idóneo para comprobar hasta qué punto los estudiantes habían adquirido las dimensiones trabajadas previamente a partir del caso de Hawkins.

Lógicamente, el grado de adquisición de estas dimensiones contextuales va a marcar su nivel de empatía histórica logrado. A mayor grado, mayor será su nivel de inmersión en el contexto alcanzado. En caso contrario, aquellos que apenas comprendan las dimensiones de la época en cuestión, difícil van a tener «ponerse en la mirada» de los habitantes del siglo XVI para responder a las preguntas que a partir del caso de Latrás se plantean.

De este modo, se presenta una actividad basada en que sean los propios estudiantes quienes expliquen dos situaciones concretas del siglo XVI. A partir de ellas, se pretende que los alumnos juzguen una serie de dimensiones que, en último lugar, hacen referencia a los límites del estado y las monarquías de la época. Por lo tanto, no se trata de comprender los casos seleccionados aisladamente, sino de entender a partir de ellos los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como consecuencia del sentir y concebir social de una época.

Los resultados obtenidos encajan en gran medida con los de otros estudios realizados previamente y ponen de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes de 2º de la E.S.O. para escapar del sistema tradicional e intentar pensar en lugar de memorizar. Sin embargo, de algunos datos se desprenden resultados positivos que animan a continuar en esta línea en un futuro. Sobre todo, el aumento del nivel de implicación de los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia y la evidencia de que una selección adecuada de los materiales utilizados para trabajar el contexto histórico en cuestión puede generar niveles de inmersión más altos de lo esperado.

2. Planteamiento del problema y marco teórico

Las experiencias de empatía histórica no son ninguna novedad, al menos en el ámbito anglosajón, donde llevan poniéndose en marcha desde los años 80 como una vía más del paso de una enseñanza transmisiva de contenidos a una enseñanza de capacidades y procedimientos propios de la Historia como disciplina. Un cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje al que están estrechamente ligados los contenidos históricos sustantivos y los conceptos de segundo orden o procedimentales propios del trabajo del historiador. Entre ellos, aparece la propia empatía histórica entendida como una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se va aprendiendo. Se debe a que con estos ejercicios se fomenta el aprendizaje centrado en la comprensión de los fenómenos históricos y no en la simple memorización y posterior repetición.

De este modo, esta nueva forma de enseñanza apuesta por integrar un concepto fundamental en el oficio de historiador, como es la empatía histórica, dentro de los currículos de E.S.O. y Bachillerato. Precisamente, en esta línea de transformación metodológica se incluye el trabajo que aquí se presenta.

2.1. El concepto de «empatía» y su necesidad dentro del oficio de historiador

El término «empatía» deriva de la palabra alemana «einfühlung», acuñada por Robert Vischer en 1872 y empleada en la estética alemana. Este término se refiere a cómo proyecta el observador su sensibilidad en un objeto de adoración o contemplación, y es una forma de explicar cómo se llega a apreciar y disfrutar la belleza de una obra de arte. Fue el filósofo e historiador alemán, Wilhelm Dilthey, quien tomó este término y lo empezó a utilizar para describir el proceso mental por el que una persona entra en el ser de otra y acaba sabiendo cómo siente y cómo piensa. En 1909, el psicólogo estadounidense E.B. Titchener tradujo «einfühlung» a una palabra inglesa, «empathy». A diferencia de «sympathy», que es más pasiva, la empatía supone una participación activa: la voluntad del observador de tomar parte en la experiencia de otra persona, de compartir la sensación de esa experiencia.

Por este motivo, el catedrático en psicopatología evolutiva Simon Baron-Cohen, distingue, al menos, dos fases durante la empatía: reconocimiento y respuesta. Ambas son necesarias, ya que si se tiene la primera sin la última, no se empatizará en absoluto. Por lo tanto, la empatía no sólo requiere ser capaz de identificar los sentimientos y los pensamientos de la otra persona, sino también responder a ellos con una emoción adecuada. Es algo perfectamente transferible al terreno que aquí nos ocupa, ya que de nada serviría comprender la actuación de una persona del siglo XVI y luego juzgarla desde la mentalidad del siglo XXI. Se debe reconocer y comprender primero para juzgarla contextualizada en su época después.

Por lo tanto, se observa que es posible utilizar la empatía dentro de la disciplina histórica. Más que posible se presenta como necesario, ya que a la hora de analizar un comportamiento humano del pasado podemos detectarlo y describirlo, pero esto no nos permite todavía interpretar el sentido de la acción. En conclusión, somos capaces de identificar y describir ese comportamiento humano pero no estamos en disposición de comprender el porqué ocurre esta acción. Y, como mantiene Weber (2001, p. 83): «no estaremos en situación de poder comprenderlo mientras que no se nos dé la posibilidad de reconstruir internamente sus motivaciones en nuestra imaginación».

Este es, para J.H. Elliot, uno de los cometidos más difíciles en el oficio de historiador, pero es necesario realizar este esfuerzo si se quieren dar respuestas que tengan el mayor respeto y la mayor consideración por el contexto espacial y temporal. Se evita, de este modo, contemplar el pasado con los ojos del presente.

No obstante, se debe dejar muy claro, que empatía histórica no equivale a simpatizar con el sujeto de estudio, es decir, no cabe ninguna posibilidad de justificar a torturadores y asesinos, al igual que tampoco querría un historiador en su sano juicio identificarse con ellos. Y es que la empatía histórica ayuda a ponerse en la mentalidad del otro pero sin olvidar nunca nuestra perspectiva actual, puesto que perderla supondría una identificación absoluta con el sujeto de estudio, lo cual no es nada deseable. De esta forma, el ejercicio de empatía histórica supone un constante viaje de ida y vuelta entre nuestra perspectiva y la del objeto de estudio. Lo que Theodor Lipps define, así lo recoge Weber (2001, p. 127), como distinguir entre el «yo imaginado» y el «yo que imagina». En la misma línea se sitúan Strayer y Eisenber (1992, p. 16), al afirmar que:

«la empatía incluye una distinción “como si”, sugiriendo que al empatizar se produce por lo menos una diferenciación mínima entre uno mismo y el otro».

De esta forma, la labor de reconstrucción nunca es perfecta, ya que el historiador no puede «librarse» del tiempo en el que vive. Sin embargo, ello no quiere decir que haya que caer siempre en el presentismo. Este se debe evitar si se quieren dar interpretaciones que se ajusten lo más posible al pasado estudiado. Para conseguirlo, una estrategia fundamental es la empatía histórica, puesto que pretende ponerse en los ojos del pasado aunque siendo consciente de que su perspectiva actual está siempre influyendo. Esto no es negativo ni algo a evitar, por el contrario da cierta ventaja ya que nos permite conocer las consecuencias del hecho estudiado, algo que los agentes históricos analizados desconocían.

2.2 La empatía histórica en las aulas

El presente trabajo parte de la convicción de que el concepto de empatía histórica es igualmente necesario para trabajar con los alumnos en Secundaria si se quiere pasar de una Historia que se limita a conocer hechos a otra que se pregunte el cómo y el por qué de estos hechos. Evidentemente, no se podrá trabajar la empatía histórica al mismo nivel que lo hace un historiador, pero no se puede seguir con el estereotipo de que sólo basta con tener buena memoria para ser bueno en la asignatura de Ciencias Sociales.

Por el contrario, aprender Historia en la E.S.O. debe consistir en aprender particulares acontecimientos del pasado pero adquiriendo, a su vez, lo que Lee y Ashby (2001, p. 47) denominan «métodos históricos» que permitan dar sentido a ese pasado que se está aprendiendo. Uno de estos métodos es la empatía histórica, la cual resulta necesaria si se pretende desarrollar en los estudiantes un pensamiento histórico que no se limite a memorizar sino que busque la comprensión y el sentido del acontecimiento pasado dentro de su contexto.

Para poder conseguirlo es fundamental, en primer lugar, la labor del profesor. Sobre él recae la decisión de seguir el libro de texto y el currículo oficial íntegramente, ignorando así el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, o, por el contrario, saltárselo y añadir a sus clases ejercicios como los de empatía histórica. Si decide optar por la segunda vía, su rol debe ser el de facilitador del desarrollo de la empatía histórica a través de una buena selección de materiales y a través del planteamiento de preguntas

adecuadas para sonsacar al estudiante sus ideas. Por lo tanto, en la línea de lo que plantea Davis (2001, p.9) en referencia al papel del profesor en los ejercicios de empatía histórica: «Ellos ofrecerán preguntas y sugerirán opciones. Ofrecerán ayuda con evidencias y fuentes adicionales. Animarán a los estudiantes a desarrollar perspectivas alternativas en lugar de coger una única explicación».

De esta forma, es fundamental una buena selección de materiales para poder trabajar con los alumnos en el aula, puesto que la empatía histórica no consiste en imaginar libremente sin ninguna base. Como mantienen Lee y Ashby (2001, p. 25): «la empatía, como forma de comprensión histórica, exige pensar mucho en base a las evidencias». Son estas evidencias las que dan al estudiante unas bases para conocer el funcionamiento de la época aunque sea mínimamente. Como insiste Domínguez (1986), es imposible ponerse en la perspectiva de un pasado que se desconoce.

Asimismo, resulta clave la preparación de una estrategia adecuada para sonsacar a los estudiantes sus ideas. Es decir, se deben plantear cuestiones que alienten a los estudiantes a desarrollar su capacidad de indagación y reflexión crítica. Por el contrario, si se plantean unas preguntas mal enfocadas pueden destrozar toda la experiencia de empatía histórica por muy bien que estén seleccionados los materiales, ya que no permiten a los estudiantes reflejar su proceso mental y, por lo tanto, no se puede analizar si han sido capaces o no de ponerse en perspectiva histórica.

Además de todo ello, resulta conveniente, como mantiene Foster (2001, p. 178), que la experiencia de empatía histórica esté basada en una situación del pasado misteriosa o paradójica y hacer saber a los estudiantes que sus reflexiones finales van a ser orientativas. Con ello se consigue una mayor implicación en el ejercicio y una predisposición más alta a expresar sus ideas sin temor a ser evaluados por ellas.

Seguir todos estos criterios no garantiza, ni mucho menos, que los estudiantes presenten altos niveles de empatía histórica de un día para otro. Por el contrario, este tipo de ejercicios conducen generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista. Sólo un trabajo continuo y riguroso en esta línea permitirá obtener cada vez mejores resultados y convertir, de este modo, la asignatura de Ciencias Sociales en una herramienta fundamental para dar sentido al pasado. A

través de ella se podrá reconocer cómo la gente de ese tiempo pretérito veía sus circunstancias, evaluaba sus opciones y tomaba sus decisiones, lo que implica comprender cómo sus percepciones fueron moldeadas por sus valores, creencias y actitudes. Sin una comprensión de esta naturaleza, muchas acciones históricas pueden parecer carentes de sentido, como si fueran irracionales y no consistentes con una visión del mundo que era diferente a la que la gente tiene hoy en día. (Barton, 1996).

En definitiva, se trata de acercar el cometido de la asignatura a la definición de Historia que ya en el siglo XVI dio el «historiador» francés Lancelot Voisin de La Popelinière: «saber la historia no consiste en recordar los hechos y los acontecimientos humanos, sino que consiste en conocer los motivos y las verdaderas ocasiones de estos hechos y acontecimientos».

3. Diseño de la experiencia

En base a las ideas anteriormente apuntadas, se diseñó un ejercicio de empatía histórica pensado para 28 alumnos de 2º de la E.S.O. con el objetivo de presentarles una alternativa al modelo memorístico-repetitivo habitual. A continuación se va a detallar el diseño y la posterior puesta en práctica de esta experiencia para pasar a analizar e interpretar, finalmente, los datos extraídos a partir de la misma.

3.1. Ubicación

La presente experiencia de empatía histórica se ha desarrollado con la clase de 2º E.S.O. B del centro Salesianos «Nuestra Señora del Pilar». Es un centro educativo concertado de carácter cristiano, popular y abierto, que sigue el estilo educativo de San Juan Bosco pero adaptado a los avances pedagógicos posteriores. Situado en la calle María Auxiliadora, nº 57, pertenece al barrio más populoso de Zaragoza: Delicias. Es un barrio obrero donde predominan las clases medias-bajas. En concreto, 2º E.S.O. B tiene un total de 28 alumnos que responden a las características generales del tipo de alumnado que suele recibir el centro.

Con ellos se estuvo trabajando durante dos semanas en un total de seis sesiones dedicadas a ver el tema 13 de su libro de texto: El esplendor de la monarquía hispánica. En él se abordaban diferentes aspectos del siglo XVI español: el reinado de los Reyes Católicos, la conquista de América y su posterior proceso de colonización, el reinado de Carlos I y el de su hijo y sucesor Felipe II. En concreto, la presente experiencia fue llevada a cabo en las tres últimas sesiones, puesto que se consideró conveniente tener unos días de contacto con los alumnos antes de llevarla a la práctica con el objetivo de que, tanto ellos como yo, nos encontráramos más cómodos y con mayor confianza a la hora de poner en marcha el ejercicio de empatía histórica.

Respecto al grupo de alumnos, cabe destacar que desde un principio se mostraron muy respetuosos durante las sesiones, lo cual facilitó enormemente mi tarea en general y el desarrollo de la presente experiencia en particular. Sin embargo, tal y como había advertido su profesor previamente, era un grupo con un nivel de interés bastante bajo y que presentaba grandes limitaciones en el momento en que se intentaba trabajar con ellos de forma diferente a la tradicional, es decir, todo aquello que escapaba de su libro

de texto les resultaba de gran complejidad. Por el contrario, como punto a favor, cabe mencionar que era un grupo con buena relación entre sus miembros y que, en general, solían hablar en público sin necesidad de insistir demasiado.

En último lugar, conviene indicar que el aula en la que se desarrolló este ejercicio de empatía histórica estaba en perfectas condiciones y disponía de un ordenador y un proyector que funcionaron perfectamente durante los seis días.

3.2. Descripción

Como se ha adelantado en la introducción, la experiencia de empatía histórica que da origen al presente trabajo estuvo basada en dos casos paradigmáticos de la monarquía española del siglo XVI. Se presentan, por lo tanto, como elemento central del presente trabajo y aportan, además, un factor de originalidad al mismo, ya que lo habitual en otras experiencias desarrolladas es utilizar un único caso. Debido a ello, van a ser explicados a continuación de manera pormenorizada.

El primero de ellos gira en torno a la figura del corsario inglés John Hawkins (1532-1595), quien llegó a realizar cuatro expediciones a América con el objetivo de acabar con el monopolio español en el Nuevo Continente y de saquear el mayor número de barcos y plazas marítimas posible. En concreto, la presente experiencia está centrada en la tercera expedición que realizó, en 1567, bajo las órdenes de la reina Isabel I. La finalidad de este viaje era establecer un dominio directo de Inglaterra sobre un trozo de la costa africana del Atlántico, construyendo una fortaleza cerca de los dominios portugueses en Guinea, y comerciar con las Indias occidentales, especialmente México.



Sin embargo, esta tercera expedición no fue tan brillante como las anteriores, ya que el oro y la plata que llegaron a Inglaterra no fueron suficientes ni para cubrir los destrozos sufridos durante la travesía; provocados por las inclemencias naturales, la larga duración del viaje y el ataque de un virrey español, Martín Enríquez, en la plaza de San Juan de Ulúa. En su regreso a Inglaterra, Hawkins se ve obligado a detenerse en una pequeña localidad gallega llamada Marín. Permaneció quince días allí, donde fue bien atendido por un inglés residente en la villa. Desde aquí pasó a Vigo, donde comerció con lienzo francés y esclavos negros, y en enero partió a Inglaterra. La presencia de Hawkins en Galicia será conocida poco después por Felipe II, quien escribe a las autoridades de Marín y Vigo muy extrañado por la no detención del corsario y por haberle dejado comerciar con total libertad.

Este primer caso se utilizó como elemento inicial del ejercicio de empatía, ya que presentaba un gran atractivo para los alumnos, lo que facilitó enormemente el desarrollo de la experiencia, y, además, permitía trabajar unas dimensiones muy características de la época. Es decir, a partir de él se podía empezar a trabajar el contexto histórico. En concreto, sirvió como pista de despegue para que los estudiantes entraran en contacto con siete realidades de la época, las cuales fueron trabajadas en el siguiente orden:

1. comunicaciones lentas y poco eficaces: hoy nos movemos en una sociedad de la inmediatez muy alejada de los medios de transporte y comunicación existentes

en la Edad Moderna, donde la duración de los viajes y la transmisión de noticias eran mucho más lentas.

2. dificultad para reconocer a personas ajenas por la falta de imágenes: debido a las redes sociales, televisión, Internet... hoy en día estamos acostumbrados a tener grabadas en nuestras memorias las caras de gente que no hemos visto ni veremos posiblemente en nuestra vida. Sin embargo, en la Edad Moderna, esta cultura visual no existía y la mayoría de habitantes, por ejemplo, moría sin haber visto nunca la cara de su rey.
3. escasez de información en la época ante la falta de registros y documentos: como numerosos investigadores han puesto de manifiesto, los sistemas de control de la población en la época eran muy rudimentarios debido a la falta de medios para realizarlos. Como consecuencia, la ocultación en los censos era un fenómeno habitual. Asimismo, en la mayoría de ellos sólo se anotaba el nombre del cabeza de familia. Por lo tanto, miles de personas quedaban sin ser registradas.
4. fronteras poco vigiladas: el control tan estricto de fronteras que existe en la actualidad era impensable para la Edad Moderna. En primer lugar, no existían los mecanismos actuales (cámaras de seguridad, detectores, pasaportes, etc.) y, en segundo lugar, no existía un cuerpo de seguridad tan numeroso ni tan preparado como para tener a parte de sus miembros vigilando todas las zonas de paso. Grandes beneficiados de ello fueron, entre otros, los bandoleros, quienes aprovecharon el hecho fronterizo para actuar indistintamente en dos países limítrofes, cambiando su área de operaciones con relativa frecuencia.
5. fuerzas de represión de la violencia poco preparadas y con escasos efectivos: los cuerpos de seguridad de la época no son en nada comparables a la Guardia Civil o a la Policía Nacional en la actualidad. Ni disponían de tantos efectivos, ni de una preparación específica para hacer frente a los delincuentes, ni de una disciplina interna bien regulada y estipulada.
6. necesidad de hombres en las tropas reales: las monarquías de la época se deben entender como proyectos internacionales de diferentes familias dinásticas. En ellas, cuanto mayor era el número de posesiones conquistadas, mayor era el prestigio. Esto llevó a diferentes monarcas a embarcarse en numerosos frentes.

Como resultado, la necesidad de hombres para intentar cubrir todos ellos se convirtió en una constante en la época.

7. ejércitos poco profesionales y con escasos requisitos para formar parte de ellos: para formar parte de los ejércitos de la época no era necesario pasar un servicio militar previo ni formarse en una academia. Como resultado, los soldados eran poco profesionales, puesto que tenían poca preparación, y, además, no eran precisamente un alarde de ética y civismo. Es más, en muchas ocasiones su comportamiento era muy similar al que podía tener un delincuente.

Las cuatro primeras dimensiones se extraían directamente del relato de John Hawkins. Sin embargo, las tres últimas ya no estaban tan relacionadas. No obstante, el hecho de trabajar primero las que tenían una mayor conexión con el relato presentado generó una predisposición en el estudiante y, sobre todo, una familiarización con la nueva forma de trabajo. Aprovechando esta inercia, no resultó nada difícil trabajar con las tres últimas dimensiones. Para trabajar cada una de ellas, además del caso de Hawkins, se utilizó un material extra previamente seleccionado y adecuado a su nivel. Su objetivo era ayudar al estudiante a ir reflexionado sobre las dimensiones trabajadas. Este material se detallará en el siguiente subapartado.

Con el cometido de medir el nivel comprensión y adquisición de estas dimensiones se utilizó el caso de Lupercio Latrás. De este modo, el primer caso sirvió de preparación para este segundo, ya que sin este trabajo previo los estudiantes no podrían haber contestado a las preguntas planteadas el último día porque no habrían conocido nada del contexto estudiado. Como consecuencia, los datos extraídos que más adelante se mostrarán salen únicamente de este segundo caso, ya que los estudiantes debieron responder a las preguntas que se planteaban a partir de él ahora sin ningún tipo de ayuda ni material extra; tan sólo en base a lo que habían comprendido los días previos. Estamos por lo tanto, ante el relato clave para medir su nivel de inmersión en el contexto. Ya no está basado en un corsario inglés sino en otro personaje coetáneo en el tiempo y con una vida igual de sugerente para el estudiante: el bandolero aragonés Lupercio Latrás (1555-1590).

Lupercio Latrás, caballero, segundón de uno de los más antiguos y principales linajes de las montañas de Jaca, fue un personaje con una trayectoria muy compleja y

sinuosa en lo que a su relación con la justicia se refiere. Fue bandolero, estuvo excomulgado por el obispo de Jaca, fue perseguido por los ministros reales y por la Inquisición, actuó como espía para Felipe II en el Bearn, fue capitán del ejército real en Sicilia, participó del lado del duque de Villahermosa en las guerras del condado de Ribagorza, estuvo implicado en expediciones contra los moriscos en la ribera del Ebro en guerra contra los montañeses, fue espía nuevamente (ahora en Francia e Inglaterra) y ajusticiado finalmente, en secreto, en Segovia.

Los inquisidores siempre lo tuvieron en el punto de mira pero se mostraron reticentes a actuar contra él. Lo cierto es que Latrás era un personaje importante y les asustaba que un fracaso en su captura complicara todavía más las cosas, pues se temía que pasara al Bearn y desde allí iniciara una ofensiva junto a los hugonotes. Así lo refleja Sánchez (1999. p. 117) a través de una carta que los inquisidores de Zaragoza enviaron al Consejo de la Suprema, máximo órgano de gobierno de la Inquisición española, en enero de 1591:

Que como Lupercio Latrás es de buen suelo y emparentado en este reyno y especial en aquella valle sería difficultossa su prisión [...], y si se pasase a Vearne de la comunicación que allí tuviese con los luteranos podría resultar algunos inconvenientes en deservicio de su magestad y daño deste Reyno.

Finalmente la monarquía optó por una solución muy habitual en aquellos tiempos para quienes tenían problemas con la justicia: otorgar el perdón real a cambio de un servicio. Como resultado, Latrás se embarcaba hacia Sicilia para luchar por la causa de Felipe II. No tardó mucho en regresar a Aragón y acabar implicándose en las guerras de la Ribagorza al lado del duque de Villahermosa, enemigo de Felipe II.



Sin duda alguna, ambos casos generaron un gran interés entre los estudiantes. Esto quedó patente tanto en la larga extensión de sus respuestas, algo no habitual en otro tipo de ejercicios, como en sus constantes preguntas para saber más acerca de la vida de ambos personajes. De hecho, con la actividad ya finalizada, varios alumnos me pidieron que les contara cómo había acabado sus días el bandolero aragonés. Este interés resultó clave para que el desarrollo de la experiencia resultara según lo previsto, ya que estaban predispuestos a trabajar y en ningún momento hubo interrupciones o distracciones que frenaran el ritmo de la clase.

3.3. Puesta en práctica

El presente ejercicio de empatía histórica, como ya se ha mencionado, fue llevado a cabo en un total de tres sesiones de 55' cada una. Las dos primeras estuvieron dedicadas a ir trabajando una serie de dimensiones propias de la monarquía de Felipe II a partir del relato de John Hawkins y el tercer día estuvo dedicado a que los alumnos respondieran a las preguntas planteadas a partir del caso final centrado en la figura de Lupercio Latrás.

Días 1 y 2 (miércoles 20 y martes 26 de abril): el ejercicio de empatía histórica comenzó con la lectura colectiva de un relato basado en John Hawkins. Mientras varios alumnos voluntarios leían sucesivamente los diferentes párrafos que componían el relato, el resto escuchaba y miraba a la pizarra, donde aparecían imágenes proyectadas que ayudaban a su contextualización (ver Anexo 1). A partir de este caso, que resultó muy sugerente para ellos debido a la atracción que despertó la figura central, se



comenzaron a trabajar las siete dimensiones mencionadas una por una. El primer día se vieron las tres primeras y el segundo las cuatro restantes. Para trabajarlas se plantearon en clase un total de nueve cuestiones (cinco el día 20 y cuatro el día 26), que, en total, hacían referencia a todas las dimensiones anteriormente descritas.

Preguntas planteadas los días 20 y 26	
<i>A partir de ellas se trabajan las siete dimensiones contextuales</i>	
1	Al ver la reacción de los vecinos, ¿qué opinas sobre el acceso a la información que tenían los habitantes de una pequeña localidad asturiana en el siglo XVI? ¿Hoy habría pasado lo mismo?
2	¿Crees que estamos más controlados hoy o en el siglo XVI? ¿Por qué?
3	¿A qué conclusiones llegas tras ver estas pequeñas partes de la película y conocer el caso de Martin Guerre?
4	¿Cómo pudo afectar a la gente que vivió en el siglo XVI el hecho de que los viajes fuesen mucho más lentos, peligrosos e incómodos?
5	¿Crees que los habitantes de Marín y Vigo sabían que la persona con la que estaban tratando era John Hawkins, el buscado pirata? Razona tu respuesta.
6	Esta situación que acabas de leer, ¿crees que facilita o dificulta la labor del monarca a la hora de gobernar sus territorios? ¿Por qué?
7	Tras leer el texto y ver el siguiente vídeo, ¿qué diferencias observas entre el siglo XVI y la actualidad en lo que a control de fronteras se refiere?
8	¿Crees que era acabar con la delincuencia en el siglo XVI tras lo que acabas de leer? ¿Ocurriría hoy en día lo mismo?
9	¿Ves alguna diferencia entre un ejército actual y un ejército del siglo XVI? ¿Podrías explicarlas?

Cada pregunta iba acompañada de algún material de apoyo cuyo objetivo era facilitar al alumno la reflexión sobre la situación planteada y, asimismo, evitaba reducir el ejercicio a un mero juego de imaginación. Como mantiene Davis (2001, p. 4) en

referencia a la empatía histórica: «siempre está restringida por las evidencias». Concretamente, los materiales utilizados fueron los siguientes:

Dimensión	Materiales utilizados ¹
1- Comunicaciones lentas y poco eficaces (Día 20)	Pregunta 4: en ella se presenta un extracto extraído de Casey (2001) en el que se hace referencia a los medios de transporte propios de la Edad Moderna, mulo y caballo, y al tiempo que le costaba a cada uno recorrer largas distancias.
2- Falta de imágenes en la época (Día 20)	Pregunta 1: se presenta un extracto de una obra de Lynch (2000) en el que se describe cómo los habitantes de un pueblo costero de Asturias se fueron a esconder cuando no reconocieron que la flota que llegaba a su puerto era la que transportaba a su nuevo monarca Carlos I. Pregunta 3: se visionaron 10' previamente seleccionados de la película <i>El regreso de Martín Guerre</i> (1982) con el objetivo de que los alumnos vieran las dificultades que existían en la época para reconocer a personas que no son tratadas continuamente. Esta película sirve igualmente para trabajar la siguiente dimensión, ya que una de las escenas seleccionadas muestra las firmas tan rudimentarias que se utilizaban en una sociedad analfabeta en su mayoría: una simple X en muchos casos.
3- Escasez de registros y documentos (Día 20)	Pregunta 2: se presenta un extracto del fogaje de 1495 elaborado en las localidades de Fonz y Cofita extraído de Martínez (2013) ² . Además, para que vieran con mayor claridad las diferencias entre los fogajes del siglo XV y los registros actuales, realicé una búsqueda en Google poniendo mi nombre y mis apellidos. Entre los resultados aparecieron hasta clasificaciones de competiciones realizadas hace más de diez años.
4- Fronteras poco vigiladas (Día 26)	Pregunta 6: se presenta un extracto de Elliott (2009) en el que se hace referencia a las dificultades que tenía Felipe II para gobernar sus territorios, ya que cada uno esperaba que el rey respetara sus leyes y fueros propios. Esto generaba grandes dificultades para detener a

¹ Para ver con profundidad los extractos que a continuación se enumeran, ver Anexo 2.

² A pesar de que el fogaje utilizado es de una época anterior al reinado de Felipe II, considero que era muy apropiado para que los estudiantes se quedaran con la idea de que el control y registro de las personas no se parecía en nada a la actualidad. Por el contrario, eran registros mucho menos detallados y precisos, característica que se mantiene en el reinado de Felipe II.

	<p>delincuentes que pasaban de un reino a otro, puesto que cada uno tenía una ley diferente y unas instituciones propias que no colaboraban con las del reino vecino.</p> <p>Pregunta 7: se presenta un breve texto elaborado a partir de varias lecturas que hace referencia a la libertad con la que se movían los bandoleros en Aragón durante el siglo XVI. Además, la pregunta estuvo acompañada de un vídeo informativo en el que se mostraban los rigurosos registros que se hacen actualmente en los aeropuertos españoles a los pasajeros procedentes de otros países (https://www.youtube.com/watch?v=hhlKWe8R_HQ)</p>
5- Fuerzas de represión débiles (Día 26)	<p>Pregunta 8: se presenta un breve texto elaborado a partir de varias lecturas que hace referencia a las dificultades que tuvo la Guardia del Reino, creada en 1567, para apresar a los bandoleros que circulaban por Aragón debido a su insuficiente preparación, a su falta de disciplina y a su escasez de efectivos.</p>
6- Necesidad de hombres en las tropas reales y 7- Ejércitos no profesionales (Día 26)	<p>Pregunta 9: estas dos dimensiones fueron trabajadas a partir de un extracto de la película <i>El último valle</i> (1970), en la que se reflejaba la realidad de los ejércitos del siglo XVI, muy diferentes, en su mayoría, a los ejércitos profesionales y disciplinados que tienen la mayoría de estados actualmente. Además, se puso un breve vídeo que recogía la estricta vida de los soldados españoles en las academias militares actuales para que tuvieran una visión comparativa (https://www.youtube.com/watch?v=0DWnofXWCXQ). Asimismo, para contextualizar la película se realizó una breve explicación en la que se mencionaron las numerosas guerras en las que se vieron involucrados tanto Carlos I como Felipe II, lo que provocaba que constantemente se reclutaran nuevos hombres para el ejército.</p>

Como se puede observar, la pregunta 5 no aparece recogida en este cuadro. El motivo es que se trata de una pregunta sobre el caso de John Hawkins visto al inicio de la primera clase (20 de abril). Con ella se pretendía que los alumnos relacionaran las dimensiones vistas ese mismo día en una sola pregunta. Una especie de ensayo de lo que tenían que hacer en el ejercicio final pero ahora sólo con tres dimensiones y no con las siete trabajadas en total. Por lo tanto, en él no se trabajaba ninguna nueva dimensión sino que se buscaba que los alumnos recapitularan las tres vistas durante el primer día.

La forma de trabajar con todas estas preguntas y materiales fue la misma para ambos días:

1. entrega a los alumnos de una hoja ya preparada. Para el día 20 se entregó una con las cinco primeras preguntas y para el día 26 otra con las cuatro restantes. En ellas aparecían los materiales que se acaban de describir. A continuación, como ejemplo, se muestra una parte de la hoja entregada a cada alumno el primer día. Para ver el resto, ver Anexo 3.

Nombre y apellido:	20/04/2016																														
<u>1. La llegada de Carlos I a España en 1517</u>																															
<p>El 18 de septiembre de 1517, la flota de 40 barcos que transportaba al joven Carlos I y a su corte llegó a España, concretamente a un pueblo costero de Asturias. La población local, al verlos, huyeron armados con palos y cuchillos. Sólo regresaron cuando se les informó de que quien había llegado no era un enemigo, sino su rey.</p> <p>LYNCH, John, <i>Carlos V y su tiempo</i>, p. 25.</p>																															
<u>2. Vecinos de Fonz y de Cofita según el fogaje de 1495</u>																															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">Antoni FERRER</td> <td style="padding: 2px;">Jaume PORQUET</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Macián ROMEU</td> <td style="padding: 2px;">Martín de MORRIELLO</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">TORRENT</td> <td style="padding: 2px;">Jaume d'ALFOZ</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Pera de CORRIANA</td> <td style="padding: 2px;">Domingo de ENERA</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Miquel de lo CASTRO</td> <td style="padding: 2px;">Johan de CARRERA</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Miquel de CONLLORT</td> <td style="padding: 2px;">Jaume la PORTA</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Ramón del SPITAL</td> <td style="padding: 2px;">Domingo de NICOLAU</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Miquel BARASONA</td> <td style="padding: 2px;">Pascual de Aguilaniedo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Antoni PURROY</td> <td style="padding: 2px;">Julian FERRER, miserable</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Johan BARO</td> <td style="padding: 2px;">Unas pupilas catalanas, miserables</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Pera d'ESTRANYA</td> <td style="padding: 2px;">La viuda de AGLANEDO, miserable</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Anthoni BARBA</td> <td style="padding: 2px;">La viuda de PELEGRI, miserable</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Monserrat PELLERI</td> <td style="padding: 2px;">Una muxer forastera</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Pera CERBUNA</td> <td style="padding: 2px;">Hun hombre baldado</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Antoni DELLIRE</td> <td style="padding: 2px;">Hun pallares</td> </tr> </tbody> </table>		Antoni FERRER	Jaume PORQUET	Macián ROMEU	Martín de MORRIELLO	TORRENT	Jaume d'ALFOZ	Pera de CORRIANA	Domingo de ENERA	Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA	Miquel de CONLLORT	Jaume la PORTA	Ramón del SPITAL	Domingo de NICOLAU	Miquel BARASONA	Pascual de Aguilaniedo	Antoni PURROY	Julian FERRER, miserable	Johan BARO	Unas pupilas catalanas, miserables	Pera d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable	Anthoni BARBA	La viuda de PELEGRI, miserable	Monserrat PELLERI	Una muxer forastera	Pera CERBUNA	Hun hombre baldado	Antoni DELLIRE	Hun pallares
Antoni FERRER	Jaume PORQUET																														
Macián ROMEU	Martín de MORRIELLO																														
TORRENT	Jaume d'ALFOZ																														
Pera de CORRIANA	Domingo de ENERA																														
Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA																														
Miquel de CONLLORT	Jaume la PORTA																														
Ramón del SPITAL	Domingo de NICOLAU																														
Miquel BARASONA	Pascual de Aguilaniedo																														
Antoni PURROY	Julian FERRER, miserable																														
Johan BARO	Unas pupilas catalanas, miserables																														
Pera d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable																														
Anthoni BARBA	La viuda de PELEGRI, miserable																														
Monserrat PELLERI	Una muxer forastera																														
Pera CERBUNA	Hun hombre baldado																														
Antoni DELLIRE	Hun pallares																														
MARTINEZ, Josep Manuel, <i>Historia de Fonz</i> , p. 387																															

2. una vez que todos los alumnos tenían su hoja delante, empezaban a contestar las preguntas. Como se puede apreciar, el enunciado de la pregunta no aparece en la hoja entregada sino que se proyectaba en la pizarra para facilitar así que todos los estudiantes fueran contestando al unísono la misma pregunta.

2. ¿Crees que estamos más controlados hoy o en el siglo XVI? ¿Por qué?

8. ¿Crees que era fácil acabar con la delincuencia en el siglo XVI tras lo que acabas de leer? ¿Ocurriría hoy en día lo mismo?

De este modo, se consiguió cierto orden y se controló muchos mejor el ejercicio. Cuando se superaba el tiempo marcado (entre 5' y 7') para cada pregunta, se pasaba a la siguiente. Se decidió hacer de este modo porque antes de empezar a responder, cada pregunta iba precedida de una breve explicación oral en la que se dejaba claro qué era lo que se estaba preguntando. Además, alguna de las cuestiones, como se ha visto, llevaban aparejada alguna ayuda extra (extracto de un vídeo) que se proyectaba en la pizarra o se debían contestar íntegramente en base a extractos de películas proyectadas en la pizarra. Por lo tanto, presentar cada pregunta de forma conjunta y que luego cada alumno la respondiera de forma individual en su hoja, se presentó como la mejor opción.

3. al finalizar la sesión, cada alumno debía entregarme su hoja con sus respuestas.

Día 3 (miércoles 27 de abril): para comprobar el grado de adquisición de las dimensiones trabajadas los dos días anteriores, y así medir el grado de empatía histórica alcanzado por cada alumno, se entregó a cada uno lo siguiente: una hoja en la que se relataba parte de la vida del bandolero Lupercio Latrás (ver Anexo 4) y otra hoja con un total de cinco preguntas. Estas preguntas, junto a las dimensiones anteriormente descritas, se presentan como elemento fundamental de la experiencia, ya que el grado de adquisición de las siete dimensiones iba a marcar la calidad de las reflexiones elaboradas a partir del caso final; y estas, en última instancia, van a indicar el nivel de inmersión en el contexto conseguido por cada estudiante.

Lógicamente, tanto el relato seleccionado como las preguntas, hacían referencia a todas las dimensiones trabajadas previamente. Concretamente, las preguntas A y B hacían referencia a las cuatro primeras dimensiones (comunicaciones, imágenes, registros y fronteras) mientras que las preguntas C, D y E a las tres últimas (fuerzas de

represión débiles, necesidad de hombres en el ejército, y escasa profesionalidad en las tropas reales). Tal y como se demuestra a continuación:

Preguntas planteadas el día 27 a partir del caso de Lupercio Latrás

Con ellas se pretende medir el grado de adquisición y comprensión de las dimensiones contextuales trabajadas

A	¿Crees que Felipe II se enteró de todos los viajes que hizo Lupercio Latrás al otro lado de los Pirineos para comerciar con los hugonotes? Razona tu respuesta
B	¿Cómo puede ser que un contrabandista y bandolero como Lupercio Latrás cruzara la frontera con Francia en tantas ocasiones y con tanta libertad?
C	La carta de los inquisidores de Zaragoza refleja que las autoridades encargadas de acabar con la delincuencia temían a Lupercio Latrás. ¿Por qué crees que ocurre esto?
D	¿Por qué crees que Felipe II decide perdonar a Lupercio Latrás a cambio de que luche en sus tropas? Ten en cuenta que no fue un caso aislado sino algo habitual.
E	Tras todos los delitos cometidos, un contrabandista y bandolero como Latrás acaba formando parte de las tropas del rey. ¿Qué opinas ante esta situación?

Los estudiantes dispusieron de toda la sesión para leer primero conjuntamente el relato y después contestar a las preguntas de manera individual, ahora ya sin explicación previa y sin materiales de ayuda. Tan sólo se proyectaron en la pizarra algunos mapas para que pudieran situar los lugares mencionados (valle de Echo, Bearn y Sicilia) y la definición de hugonote. Una vez finalizada la sesión, cada alumno entregó su hoja y a partir de ellas se extrajeron los datos que se presentan a continuación. Por lo tanto, como se ha repetido en varias ocasiones, el grado de inmersión en el contexto alcanzado se ha medido únicamente en base a las respuestas que los alumnos dieron a partir del caso de Lupercio Latrás. Las respuestas de los días previas no han sido incluidas en este análisis de datos porque su cometido era, precisamente, preparar a los alumnos para este caso final.

4. Análisis de datos y resultados

Todas las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas planteadas a partir del caso de Lupercio Latrás fueron analizadas individualmente, tal y como se demuestra en el Anexo 5³. Este análisis minucioso puso de manifiesto que existen una serie de ideas generales sobre elementos concretos de la época estudiada que se repiten continuamente, es decir, se pudo constatar la existencia de unos patrones de respuesta cuando los estudiantes intentaron responder a preguntas que tienen como objetivo hacerles reflexionar sobre un contexto histórico pasado.

Estos patrones de respuesta son los que se presentan a continuación. Cada uno hace referencia a una realidad determinada de la monarquía española del siglo XVI, todas ellas relacionadas con las dimensiones trabajadas los dos primeros días y con las preguntas planteadas el último día. Para presentar todos estos datos de una manera organizada, se desciende desde los patrones de respuesta más comunes a los menos repetidos.

- Visión de la nobleza: analizando las respuestas obtenidas, se observa que priman estas dos ideas a la hora de hablar de la condición de noble de Lupercio Latrás:

- En ocasiones, más que de un noble del Antiguo Régimen, parece que están hablando de un gran empresario o de un político corrupto que logra evadir la justicia a pesar de haber cometido graves delitos. Por lo tanto, no hablan de nobleza como estamento privilegiado en la época sino que dan una explicación de la misma basada en el presente: los ricos escapan de la justicia antes que los pobres porque tienen poder e influencias por lo que es mejor no meterse con ellos. Esto se ve claramente en los siguientes diez casos:

Alumno	Visión sobre la nobleza
006	Ante la pregunta C contesta: «creo que ocurre esto, porque Lupercio, era un hombre poderoso, importante, y les asustaba».

³ A pesar de que el grupo estaba formado por 28 alumnos, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, tan sólo se han analizado 27 respuestas porque una de las alumnas no asistió a clase el día 27 de abril, fecha en la que se realizó el ejercicio final basado en el caso de Lupercio Latrás.

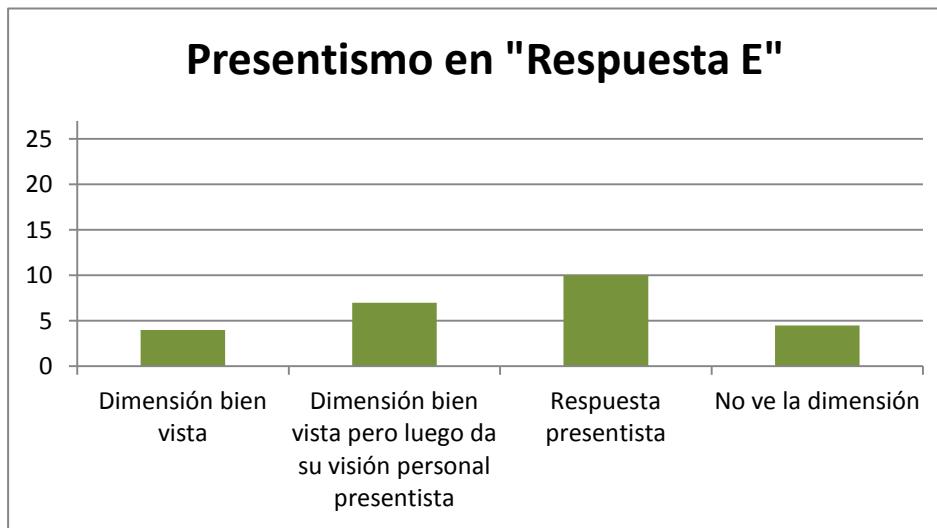
008	Sus respuestas a C y D comienzan de la misma manera: «creo que es porque es de la nobleza».
009	Ante la pregunta C responde: «Lupercio era un noble y supongo que tenía algún tipo de influencias que le podían ayudar a fastidiar a las autoridades».
015	Ante la pregunta C responde: «yo creo que le tienen miedo porque al ser su padre una persona importante y él también pues a lo mejor no le pueden hacer nada y Lupercio se saldría con la suya».
016	Sus respuestas a B y C se basan en la misma idea: «porque era parte de la nobleza aragonesa, entonces era un hombre libre superior a las autoridades».
019	Ante la pregunta B responde: «como era una persona muy especial e importante no se atrevieron a meterse con él»
020	Sus respuesta B, C y D parten de la misma base: «él era una persona importante que tenía mucho poder, por lo que le tenían miedo».
022	Ante la pregunta C responde: «Lupercio tenía más contactos que las autoridades al ser hijo de un noble».
024	Ante la pregunta B responde: «Primero porque como era de la nobleza la gente le dejaría pasar».
027	Ante la pregunta C responde: «Porque era más difícil encarcelar con prestigio porque nació de una familia de nobles».

- Pero, además, sus respuestas basadas en la condición de noble de Latrás dejan ver otro rasgo característico de nuestra sociedad y que ellos trasladan al siglo XVI: si formas parte de la élite social, lo lógico es que todos crean que eres una persona honrada e incapaz de cometer delitos. Por este motivo, son varios los alumnos que dicen que Latrás se movía con tanta libertad de un sitio a otro porque, al ser de la nobleza, todos lo considerarían una buena persona incapaz de cometer delitos, por lo que nadie sospechaba de él. Esto se ve claramente en los casos de: 003, 005, 009 y 024⁴.

⁴ 009 combina ambas ideas: en la A hace referencia al segundo tipo de respuesta y en la C al primero. 024 también combina ambas en la respuesta B.

Alumno	Visión de la nobleza
003	Ante la pregunta B responde: «cruzaba la frontera con facilidad porque pertenecía a la nobleza aragonesa y no tenía condiciones de que pudiesen sospechar de él en ningún momento».
005	Ante la pregunta A responde: «Como era de alta cuna era más difícil desconfiar de él».
009	Ante la pregunta A responde: «Siendo un noble Lupercio, nadie sospechaba de él».
024	Ante la pregunta B responde: «Porque cómo iban a pensar que un noble iba a ser un bandolero y un contrabandista».

- Visión del ejército: en la cuestión E muestran el mayor grado de presentismo ya que son incapaces en su mayoría de comprender el ejército del siglo XVI sin compararlo con el actual. Incluso los que mencionan que para la época puede ser una técnica apropiada, luego no pueden evitar dar su opinión cargada de valores actuales. Casi todos acaban diciendo que eso no tiene sentido porque el ejército está para defender a la población y no para dar cabida a los criminales, por lo que ese tipo de medidas les parecen «injustas», «poco adecuadas» o «con poco sentido de la justicia».



- Visión de la justicia: son varios los que en la pregunta A no responden haciendo alusión a la dimensión de las comunicaciones o de la falta de información sino que lo hacen en base a la siguiente argumentación: «Felipe II no se enteró porque si se hubiera

enterado lo habría encarcelado». Es decir, no conciben que alguien que ha cometido un delito quede impune. Si no se le castiga sólo puede ser porque las autoridades no son conscientes de ello. Se puede apreciar en los siguientes casos: 011, 013, 014, 023 y 027.

Alumno	Visión de la justicia
011	Ante la pregunta A responde: «No porque si se hubiera enterado de todos los viajes le habrían detenido desde un principio».
013	Ante la pregunta A responde: «No, porque si se hubiese enterado de todos los viajes, lo habrían parado mucho antes o incluso lo habrían encarcelado o ejecutado».
014	Ante la pregunta A responde: «Yo creo que no se entera ya que si se hubiera enterado le habrían detenido por hablar y hacer contrabando con los hugonotes y lo habrían llamado traidor».
023	Ante la pregunta A responde: «Yo creo que no se enteró, porque sino Felipe II no le hubiera dado el perdón real».
027	Ante la pregunta A responde: «No se enteró porque Felipe II no podía verlo. Si se enteró debería haberlo detenido».

- Influencia de películas y series: algunos tienen una visión de la época muy mediatisada por las películas y series históricas. Presentan a Latrás como el personaje de una película de aventuras capaz de enfrentarse a ejércitos enteros, escapar de la cárcel, vengarse del mismo rey si es necesario...

Alumno	Visión de la época
002	Utiliza frases de este tipo para argumentar sus respuestas: «Lupercio les tendería una trampa e iría a atacar a Zaragoza»; «Lupercio tenía mucha preparación para no ser capturado y sabía muy bien como tirar las fichas, me refiero a que era muy inteligente».
007	Utiliza frases de este tipo para argumentar sus respuestas: «Felipe II no se atreve a meterlo en la cárcel porque se escaparía y se iría a por él».
025	Utiliza frases de este tipo para argumentar sus respuestas: «Seguro que Lupercio tenía buenos guardaespaldas que lo protegían y escoltaban»; «el hombre ese –en referencia a Lupercio Latrás- era muy poderoso y se daría cuenta de que tenía espías siguiéndole».

5. Interpretación de los resultados

Una vez más, conviene recordar que la interpretación de resultados que a continuación se presenta se ha elaborado en base a los datos extraídos a partir de las cinco preguntas planteadas el día 27 de abril una vez visto el caso de Lupercio Latrás.

5.1. Nivel de inmersión en el contexto

Los patrones de respuesta anteriormente analizados ya nos ponen en aviso de las dificultades que tienen los alumnos de 2º de la E.S.O. para ponerse en la perspectiva de la época estudiada. Pero para estudiar su grado de empatía histórica con mayor precisión se han creado una serie de niveles amoldados a sus reflexiones en torno al caso de Lupercio Latrás. Por lo tanto, como los datos obtenidos no se ajustaban a los modelos de progresión en la empatía elaborados por otros autores, se han decidido crear una serie de niveles *ad hoc*. A partir de ellos se ha podido realizar una evaluación de la capacidad de cada estudiante para responder a las preguntas planteadas desde la perspectiva de la época. Se analiza, por lo tanto, hasta qué punto sus respuestas tienen en cuenta las dimensiones contextuales que se trabajaron los días anteriores.

Se ha decidido incluir este subapartado dentro de la interpretación de datos, precisamente, porque no es una mera presentación de las respuestas obtenidas sino que la elaboración de estos niveles ajustados al caso se ha basado en criterios personales que no vienen marcados por el propio estudiante. Lógicamente, se ha intentado ser lo más respetuoso posible con las respuestas analizadas, pero siempre es necesaria una dosis de juicio personal tanto en la creación de los niveles como en la clasificación de las respuestas en uno u otro nivel.

Para su creación, se parte de la base de que todos los alumnos se mueven en un nivel de empatía tópica (utilización de conocimientos genéricos de la época para explicar por qué los protagonistas actúan de un modo determinado) y ninguno de ellos llega a un nivel de multiperspectiva, el cual es muy difícil de alcanzar, ya que requiere reconocer las diferentes voces de la época; algo prácticamente imposible para un alumno de 2º de la E.S.O. Sin embargo, dentro de ese nivel de empatía tópico no todos se mueven en los mismos grados de inmersión en el contexto. Por ello, para comprobar

el grado de nivel perspectiva alcanzado, se han elaborado una serie de niveles atendiendo a tres parámetros:

- cantidad de dimensiones vistas: tendrá un mayor nivel de inmersión en el contexto, por ejemplo, aquel alumno que sea capaz de identificar cuatro dimensiones que aquel que utilice solamente una.
- cantidad de relaciones entre dimensiones establecidas: si además de ver varias dimensiones es capaz de relacionarlas entre sí, está mostrando un mayor conocimiento de la época que si se limita a mencionar dos dimensiones pero sin establecer conexiones entre ellas.
- nivel de complejidad de los dos anteriores: es mucho más sencillo ver aquellas dimensiones que hacen referencia a aspectos tangibles y materiales (un camino es más lento que una carretera, por ejemplo), que aquellas que hacen referencia a aspectos organizativos ya no tangibles (la falta de imágenes hace que sea mucho más difícil reconocer a las personas, por ejemplo). Las segundas requieren del alumno inferencias más complejas porque les obliga a deconstruir su mundo, ya que ellos sí pueden imaginar fácilmente que un camino es más lento que una carretera porque han visto miles de caminos, pero no tienen tan fácil imaginarse un mundo donde la mayoría de personas no verá jamás la cara del rey en su vida. Es algo que para alumnos que viven en la sociedad de la información resulta mucho más complejo. Otro nivel de mayor complejidad serían los aspectos de mentalidad y creencias de la época. No obstante, para este análisis no se ha tenido en cuenta porque resulta imposible de alcanzar para los alumnos de 2º de la E.S.O.

Siguiendo estos criterios se han elaborado un total de cinco niveles de inmersión en la época. Gracias a ellos se puede medir el nivel de empatía alcanzado por los alumnos. No se han aplicado estos niveles a la respuesta general que los alumnos han dado entre las cinco preguntas planteadas a partir del caso final, sino que se ha realizado una división en dos grandes ámbitos. Por un lado, entre las preguntas A y B se pueden combinar las cuatro dimensiones iniciales, las cuales sirven para poner de relieve una característica de las monarquías del siglo XVI: la dificultad del poder real para controlar todo su territorio y las personas que en él vivían. Por otro lado, entre las preguntas C, D

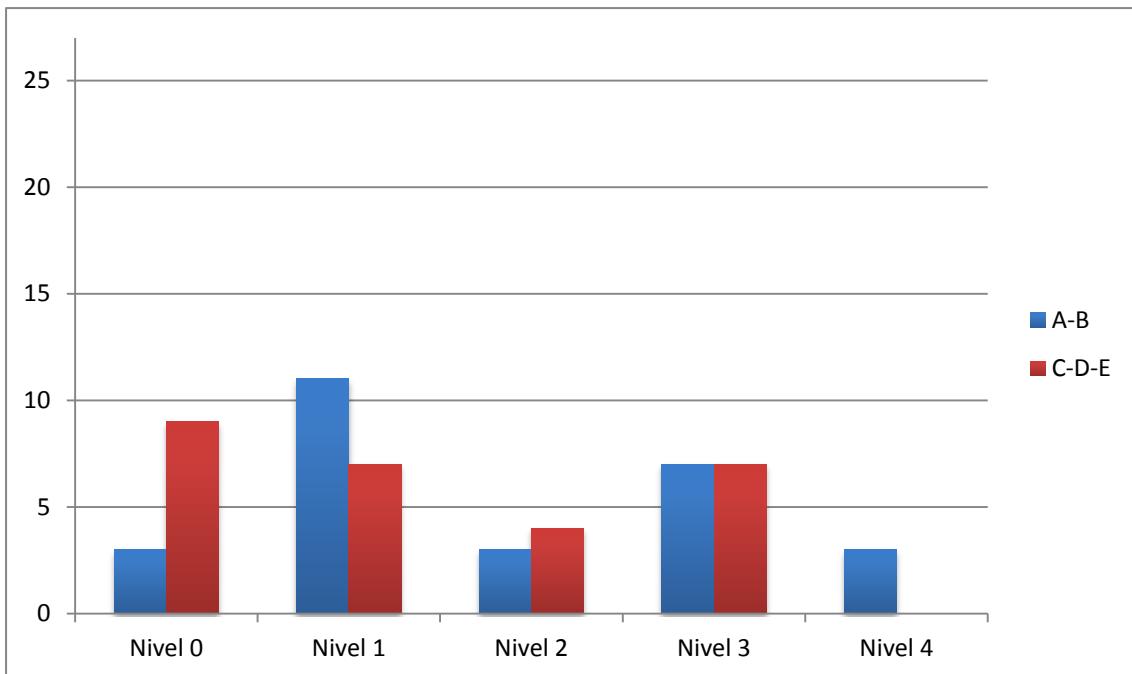
y E se pueden combinar las tres últimas dimensiones, las cuales están haciendo referencia a una misma realidad de la época: escasa capacidad de coacción por la falta de efectivos y por la falta de cuerpos profesionales con una preparación específica y una mentalidad adecuada.

Estos dos grandes ámbitos, al fin y al cabo, nos ponen de manifiesto un rasgo fundamental de los primeros siglos de la Edad Moderna sobre el que tanto se ha escrito y debatido: un estado todavía incipiente con falta de medios que impedía a la Corona ejercer un control efectivo de su territorio y de sus súbditos.

Nivel de inmersión alcanzado entre respuestas A y B		Nº de alumnos que lo alcanzan
<i>Para responder podían hacer referencia hasta a cuatro dimensiones contextuales: comunicaciones lentas, falta de imágenes, registros rudimentarios y fronteras poco vigiladas</i>		
0	Responde ambas preguntas sin hacer alusión a ninguna de las dimensiones trabajadas.	3 (002, 011, 025)
1	Utiliza una única dimensión del contexto entre las dos preguntas planteadas.	11 (003, 004, 007, 012, 013, 014, 016, 018, 019, 024, 027)
2	Es capaz de ver varias dimensiones pero son menos complejas (comunicaciones lentas y fronteras poco vigiladas). Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	3 (001, 017, 020)
3	Es capaz de ver varias dimensiones y, además, son las más complejas (falta de registros y falta de imágenes). Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	7 (005, 008, 009, 010, 015, 021, 022)
4	Es capaz de ver varias dimensiones y además las relaciona, es decir, obtiene a partir de ellas una visión de conjunto.	3 (006, 023, 026)

Nivel de inmersión alcanzado entre respuestas C, D y E		Nº de alumnos que lo alcanzan
<i>Para responder podían hacer referencia hasta a tres dimensiones contextuales: fuerzas de represión débiles, necesidad de hombres en el ejército y escasa profesionalidad en las tropas reales</i>		
0	Responde las tres preguntas sin hacer alusión a ninguna de las dimensiones trabajadas.	9 (001, 002, 005, 012, 019, 020, 021, 023, 027)

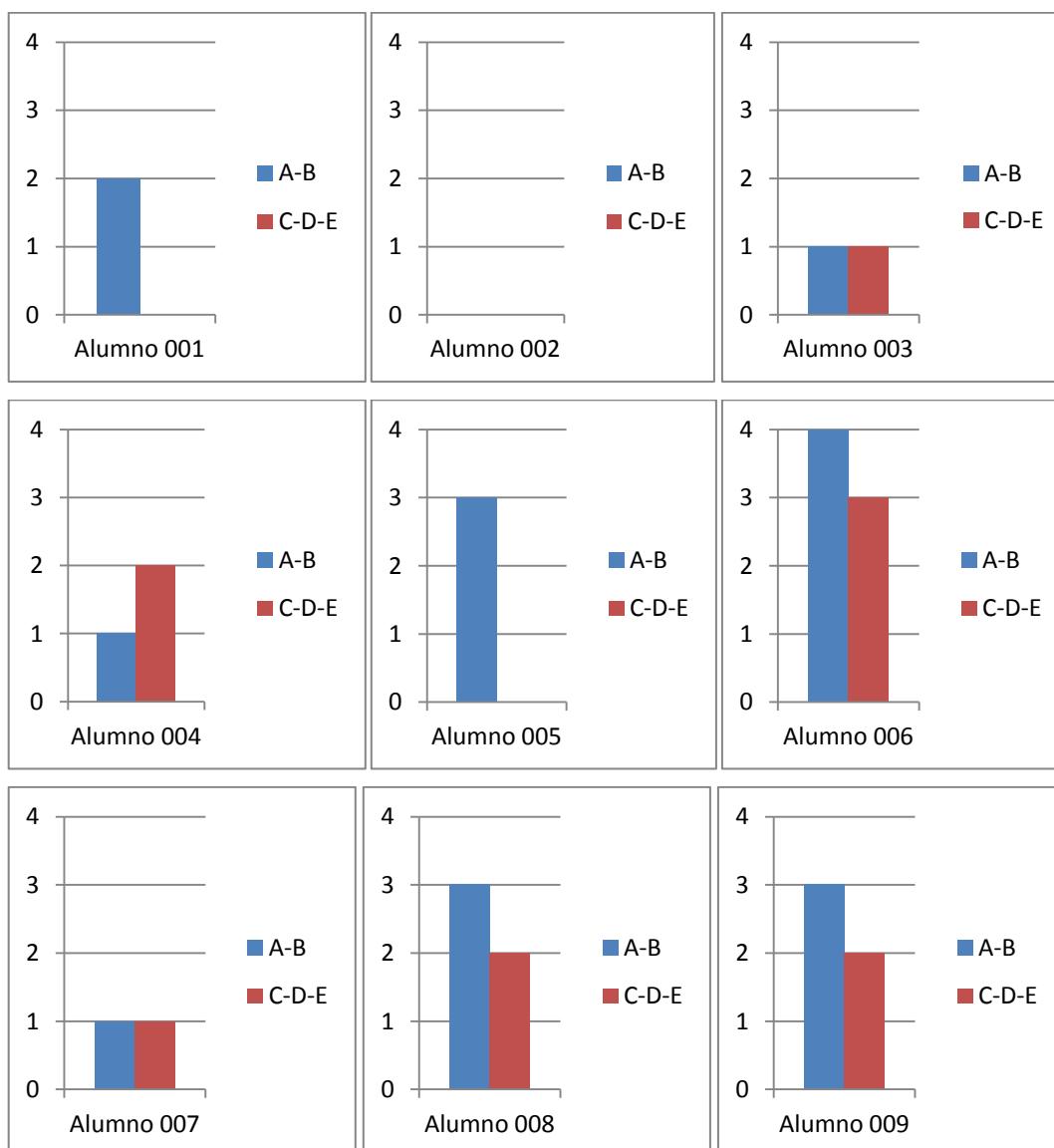
1	Utiliza una única dimensión del contexto entre las tres preguntas planteadas.	7 (003, 007, 011, 013, 014, 018, 024)
2	Es capaz de ver varias dimensiones entre las tres preguntas pero se basa todo el rato en un aspecto tangible: la escasez de efectivos. No establece relaciones entre ellas.	4 (004, 008, 009, 025)
3	Es capaz de ver varias dimensiones entre las tres preguntas y, además de basarse en el factor numérico, hace referencia a aspectos más complejos: fuerzas del orden poco preparadas y con escasos requisitos para formar parte de ellas. No establece relaciones entre ellas.	7 (006, 010, 015, 016, 017, 022, 026)
4	Es capaz de combinar varias dimensiones y además las relaciona, es decir, obtiene a partir de ellas una visión de conjunto.	0

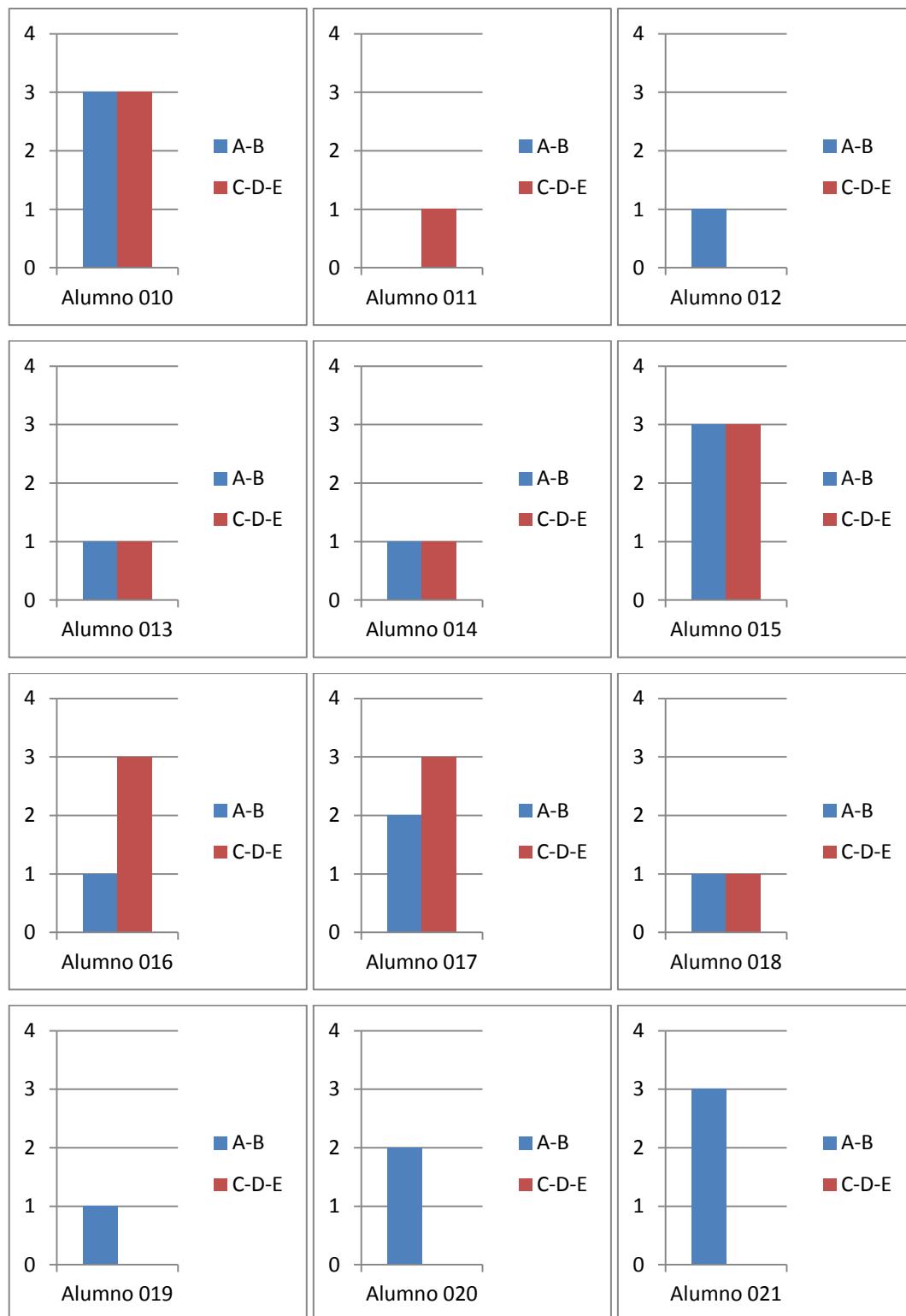


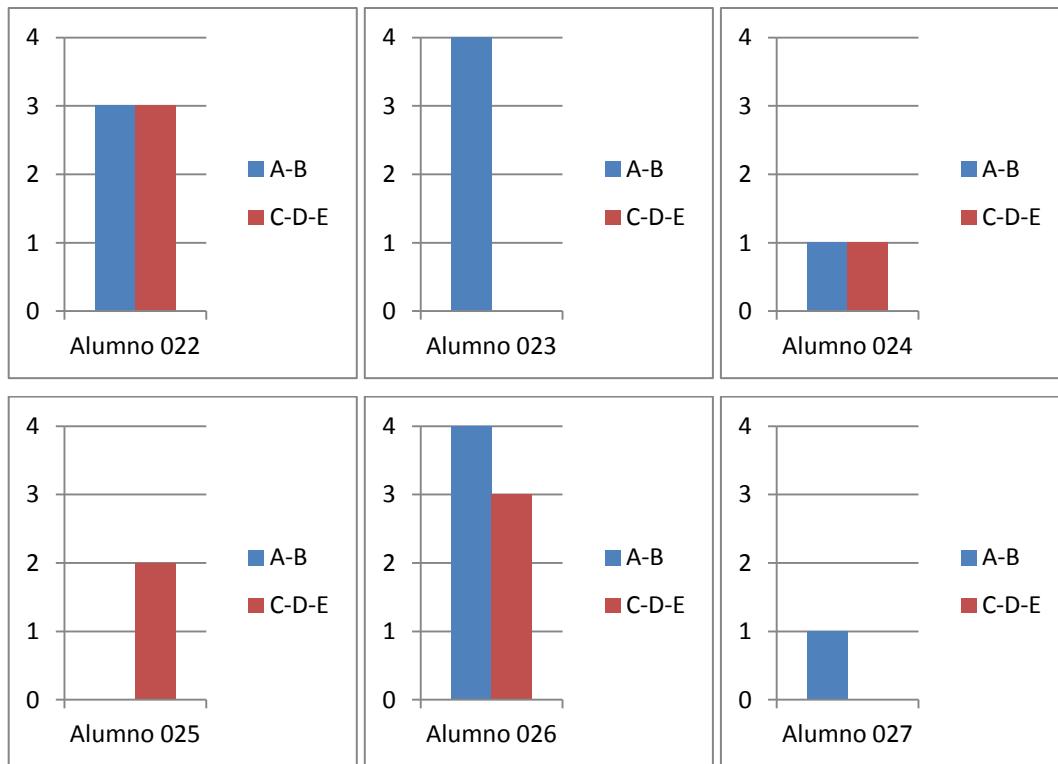
En base a estos resultados, se observa que la mayoría de los alumnos se mueven en una única dimensión para A-B y que han sido incapaces de ver alguna dimensión trabajada en C-D-E. Se observa así que han tenido mayores dificultades para ver este segundo ámbito. Algo que también se aprecia en el nivel 4, el de mayor grado de inmersión en el contexto. Para el caso de C-D-E ningún alumno ha sido capaz de alcanzarlo mientras que tres alumnos sí han llegado a él en el caso de A-B.

5.2. Correlación entre niveles de inmersión

Una vez que se han elaborado estos niveles de inmersión en el contexto, es momento de pasar a analizarlos alumno por alumno. El objetivo es analizar en qué nivel se sitúa cada estudiante en cada ámbito de respuestas para ver si existe una correlación entre ellos, es decir, comprobar si tener un nivel alto en el ámbito A-B supone tener también un nivel alto en el ámbito C-D-E, o viceversa. Lógicamente, este subapartado ha sido incluido en interpretación de resultados porque parte de los niveles anteriormente creados.







En base a estas gráficas, se puede concluir que lo más habitual es tener un mayor nivel de inmersión en el contexto en las preguntas A-B, ya que se observa en doce estudiantes este resultado. Posteriormente, hasta en diez casos se aprecia un mismo nivel alcanzado en ambos ámbitos. Por el contrario, son sólo cinco los alumnos que alcanzan un mayor nivel en el ámbito C-D-E. En base a estos datos se demuestra que para los estudiantes ha resultado mucho más fácil tomar perspectiva histórica en el primer ámbito planteado. Además, permite constatar que no existe una correlación clara entre niveles, ya que tener un nivel muy alto en A-B no garantiza tenerlo también en C-D-E. En el caso contrario sí se observa una mayor correlación, ya que quien tiene un alto nivel de inmersión en C-D-E lo suele tener también en A-B, aunque tampoco es una norma que se repita en todos los casos.

También permite comprobar que los alumnos que han obtenido peores respuestas han sido 002, 011, 019, 012 y 027. Salvo en el caso de 002, alumno que mostraba bastante interés por la materia y hacía preguntas de cierta complejidad, son datos que no sorprenden si se tiene en cuenta la actitud en clase de estos alumnos. Sobre todo 011, 012 y 019, ya que se mostraron muy poco participativos durante el período de prácticas. 027, a diferencia de los anteriores, es un alumno muy despistado aunque durante la puesta en práctica de este ejercicio mejoró mucho en cuanto a actitud e implicación. Por

el contrario, me han sorprendido gratamente 009 y 022. El primero porque era un alumno participativo e implicado pero solía hacer comentarios que denotaban poco conocimiento sobre la materia, y 022 porque era una alumna que se solía mostrar muy distante y era muy difícil ver si se estaba interesando por la clase o no.

5.3. Interpretación de los niveles de empatía histórica logrados por los estudiantes

Una vez que ya se han presentado las reflexiones de los estudiantes, detallado los patrones de respuesta más repetidos e interpretado su nivel de empatía histórica, llega el momento de dar una posible explicación a todo ello. No es una explicación al azar, ni mucho menos, si no que está argumentada en base a la bibliografía que se muestra en la parte final del trabajo y, además, en base a todas las observaciones personales realizadas a lo largo de la puesta en práctica de la experiencia.

En primer lugar, respecto a su visión de la nobleza resulta curioso lo asentada que tienen la idea de la pirámide estamental, ya que son muchos los que argumentan varias respuestas partiendo de una misma base: «al ser hijo de un noble...» En ocasiones tiene sentido, ya que es cierto que tenían una serie de privilegios que pudieron servir a Latrás para ser tratado de forma diferente por las autoridades, pero lo cierto es que utilizan esta argumentación para cuestiones que nada tienen que ver con su condición de noble. Considero que es porque desde Primaria se explica el orden social de la Edad Moderna a partir de la pirámide estamental; una imagen que tiene un gran impacto y queda permanentemente grabada en el cerebro, pero que, desde mi punto de vista, genera en ellos una visión muy simplificada de la época que luego utilizan para justificar cualquier cosa, aunque no tenga nada que ver.

Además, la imagen que tienen sobre este estamento está enormemente mediatizada por su visión de las élites económicas y políticas actuales. De este modo, más que una diferencia entre estamentos privilegiados y no privilegiados, con todo lo que ello conllevaba en la época, hacen una distinción entre ricos y pobres, entre gente con contactos que le ayudan a escapar de la justicia y gente que no los tiene. En conclusión, utilizan los numerosos casos de corrupción que se ven diariamente en los medios de comunicación para argumentar sus respuestas.

También son numerosos los casos que atribuyen a la nobleza un prestigio que hace que sea imposible dudar de ellos, ya que se sobrentiende que alguien que ostenta la condición de noble no puede cometer actos en contra de la ley. Desde mi punto de vista, están haciendo una extrapolación de un aspecto tan importante en las sociedades actuales: las apariencias. En otras palabras, si perteneces a una buena familia, vistes bien, etc. es mucho más difícil que sospechen de ti porque se da por supuesto que eres una persona honrada y justa.

Ambas ideas son claros ejemplos de lo que Ashby y Lee (1987) denominan «empatía cotidiana», es decir, alumnos que comprenden y relatan el pasado desde referencias del presente.

Sobre estas dos visiones tan repetidas sobre la nobleza me gustaría realizar una puntualización. Quizá los alumnos, con sus valoraciones, aunque presentistas, no están muy alejados de la realidad de la época estudiada, ya que estos comportamientos se han repetido a lo largo de la historia. El problema es que los alumnos no son conscientes de ello, simplemente utilizan un estereotipo presente para juzgar el pasado, lo que les lleva a una interpretación descontextualizada. De este modo, su comprensión histórica es limitada porque mezclan pasado y presente sin diferenciarlos.

Al analizar sus respuestas relacionadas con el ejército (D y E), se observa el enorme peso que tiene en ellos la imagen del ejército actual, algo que les sirve de marco de referencia para juzgar el pasado en base a esa idea. Un claro ejemplo que lo ilustra a la perfección es que algún alumno menciona que alguien como Latrás no puede formar parte de un ejército porque eso da muy mala imagen al país que representa. Por lo tanto, tienen en su cabeza la idea de ejércitos profesionales que están a las órdenes de un estado concreto y no son capaces de comprender el funcionamiento de un ejército en el siglo XVI: tropas poco profesionalizadas al servicio de un proyecto internacional de una monarquía dinástica.

Desde mi punto de vista, muestran el mayor grado de presentismo en esta respuesta por dos razones fundamentales:

- Importancia del enunciado elegido al plantear la pregunta: en la cuestión E, el enunciado terminaba con la siguiente pregunta: «¿Qué opinas ante esta situación?» Como consecuencia, los alumnos han dado una visión mucho más

personal que en otras cuestiones, ya que el enunciado invitaba a ello. El resultado es que muy pocos se han puesto en perspectiva histórica para responder. Es más, alguno de ellos sí ha respondido en primer lugar en base a la dimensión trabajada pero luego no ha podido evitar dar su opinión personal totalmente presentista. Se demuestra así que la gran mayoría de los alumnos acude a valores del presente para dar su opinión sobre alguna situación pasada y no es capaz de ponerse en perspectiva histórica para hacer una valoración personal.

- Enorme peso del paradigma actual de ejército: en otras preguntas, a la hora de comparar entre presente y pasado no tenían una imagen tan potente como la que tienen los ejércitos actuales. A través de videojuegos, anuncios en la televisión, películas y excursiones a bases militares tienen una idea muy marcada de qué es y cómo debe ser un ejército. Esta imagen pesa mucho sobre ellos y son incapaces, en su mayoría, de dejarla a un lado cuando hablan de un ejército en épocas pasadas.

Además, sus valoraciones personales acerca del ejército ponen de claro manifiesto lo que Perikleous (2011) denomina «las prácticas extrañas del pasado explicadas en términos de las carencias de sus ideas y ética con respecto al presente». Es decir, los estudiantes señalan que las personas del pasado tenían estas prácticas porque no eran tan listos como nosotros y tenían criterios morales inferiores.

Considero, asimismo, que su visión de la justicia en el siglo XVI vuelve a ser una extrapolación del presente al pasado en la mayoría de los casos. Parten de la idea actual de que todo delito cometido debe ser castigado, y no son capaces de ponerse en perspectiva histórica y pensar que el sistema judicial y penal del siglo XVI no estaba tan avanzado como el de ahora ni se basaba en los valores democráticos y de igualdad actuales. En definitiva, están juzgando estas prácticas en términos de presente.

En general, su visión sobre el ejército y sobre la justicia permite comprobar cómo el sistema educativo actual es un sistema reproductivo con el que se pretende fijar en los alumnos una serie de valores propios de las sociedades occidentales actuales. Como consecuencia, los alumnos tienen grandes dificultades para ponerse en otras perspectivas donde los valores no son los mismos que los actuales.

Por otro lado, la imagen que algunos de ellos dan de la época demuestra la enorme repercusión que tienen sobre ellos las películas y series históricas. El problema es que algunos no son capaces de separar la ficción de la realidad y dan una visión de la época propia de una película de aventuras con unos personajes capaces de realizar cualquier hazaña, al más puro estilo de personajes como Robin Hood o el Conde de Montecristo.

Todas estas apreciaciones ya advierten de las dificultades que tienen los alumnos para ponerse en el contexto de la época analizada, pero esto se ve todavía con mayor detalle gracias a los niveles creados para medir su nivel de empatía y a la gráfica elaborada a partir de ellos. El hecho de que los niveles con mayor número de alumnos sean el 0 y el 1, refleja que muchos alumnos son incapaces de situarse en el lugar del otro, por el contrario, analizan la situación desde su propia posición. Por lo tanto, como se desprende del artículo González, Henríquez, Pagès y Santisteban (2008), la mayoría de los alumnos no moviliza sus conocimientos históricos para analizar el pasado. Es decir, pueden conocer la teoría pero no la aplican para comprender el pasado.

Respecto a la gráfica, vale la pena detenerse en los niveles 2 y 3, ya que en ambos ámbitos de respuesta (A-B y C-D-E) se demuestra que cuando los estudiantes son capaces de combinar varias dimensiones, son más los que llegan al nivel 3 que al 2. En otras palabras, una vez que dan el paso de no limitarse a contestarlo todo bajo una misma dimensión (nivel 1), son capaces, en su mayoría, de hacer referencia a las dimensiones más complejas, aquellas que requieren una inferencia más compleja. En el caso de A-B se explica porque muchos de ellos han sabido ver la escasez de registros que había en la época, lo que provocaba un escaso control de las personas y facilitaba, por lo tanto, la movilidad de un lado a otro. En el caso C-D-E se debe a que muchos de ellos han ido un paso más allá del factor numérico y han argumentado su respuesta en base a la escasa preparación que tenían las fuerzas de seguridad en la época. Además, han sabido ver que detrás del hecho de que un bandolero forme parte de un ejército se esconde una realidad de la época: los pocos requisitos para entrar a formar parte del ejército.

Desde mi punto de vista, que hayan alcanzado el nivel 3 en mayor número que el 2 se debe al impacto que causó en ellos los materiales utilizados en clase los días previos para trabajar las dimensiones correspondientes. Considero que utilizar el fogaje de 1495 para ilustrar la falta de registros meticulosos fue un gran acierto, ya que les permitió ver

de manera muy gráfica las diferencias entre los registros actuales (DNI, pasaportes, registros telemáticos, etc.) y los del siglo XVI. Del mismo modo, la película *El último valle* (1970) tuvo un efecto similar en ellos, ya que pudieron ver la escasa profesionalidad de un grupo de soldados de la época a través de escenas que llamaron mucho su atención. Por lo tanto, para entender que haya más alumnos en el nivel 3 que en el 2 es necesario acudir a la preparación de la propia experiencia. Esto hace pensar que una acción más explícita y sostenida en el tiempo puede favorecer al desarrollo de la empatía histórica hacia niveles de mayor complejidad y, por tanto, hacia un mayor aprendizaje del pensamiento histórico.

No obstante, no se puede pasar por alto que los alumnos tienen una serie de limitaciones dependiendo del estado de su desarrollo cognitivo. En el caso de 2º de la E.S.O., tal y como reflejan los datos analizados, los alumnos tienen más dificultades para comprender las dimensiones cuanto más abstractas son. Por este motivo, los resultados obtenidos en las preguntas A-B son más altos que los de C-D-E, ya que las segundas hacen referencia a aspectos organizativos no tangibles. Esta hipótesis se ve reforzada con el análisis individual de cada alumno, ya que sólo cinco de ellos tienen un nivel más alto en C-D-E que en A-B, mientras la ecuación contraria se repite hasta en doce ocasiones.

De esta forma, se demuestra que los alumnos de 2º de la E.S.O. tienen grandes limitaciones para crear una imagen mental a partir de algo que no pueden tocar ni ver, ya que imaginarse situaciones del pasado que no pueden comparar con la actualidad al no tener un referente tangible les obliga a realizar una deconstrucción de su visión actual, algo que les genera grandes dificultades.

Las dos tablas elaboradas para medir su nivel de inmersión en el contexto reflejan, en último lugar, la dificultad que tienen para establecer relaciones entre preguntas. En general, contestan a cada una de ellas como si nada tuviera que ver con la siguiente que se plantea. Asimismo, tienen grandes dificultades para combinar varias dimensiones en una pregunta. Por lo general, utilizan una dimensión para cada respuesta, o dos en el mejor de los casos. Es decir, creen que cada dimensión es algo estanco no relacionado con las demás. Para encontrar la respuesta a esta limitación se debe acudir a su propio desarrollo cognitivo pero también a la forma tradicional de trabajar la asignatura. Y vuelvo con ello al principio de esta propuesta de innovación: al ser Ciencias Sociales

una asignatura basada habitualmente en un modelo memorístico-repetitivo, los alumnos no disponen de las herramientas necesarias para realizar procesos cognitivos de mayor complejidad.

6. Conclusiones

La puesta en práctica del presente ejercicio de empatía histórica me ha permitido llegar a dos conclusiones muy claras. En primer lugar, noté que su grado de implicación era mucho mayor con este ejercicio y que alumnos que en clases anteriores no prestaban mucha atención, se mostraron muy implicados en la actividad. Me llamó la atención que al acabar el ejercicio me preguntaran más datos sobre la vida de Lupercio Latrás y que al finalizar la clase dos alumnas vinieran a decirme que les había gustado mucho este tipo de actividades porque nunca habían tenido clase de este tipo y tan bien preparadas.

Se observa así, como mantiene Martín (2010, p. 105), que:

Los ejercicios de empatía tienen un gran potencial de motivación porque superan la aproximación a la historia por medio de la mera repetición de contenidos y las frías explicaciones verbales o textuales, por el contrario, estas actividades implican al alumno en las vivencias y cosmovisiones de los que nos antecedieron.

Esta impresión personal se vio constatada al leer las valoraciones de su profesor habitual, quien estuvo presente durante los dos primeros días del ejercicio de empatía histórica y, tras presenciar ambas sesiones completas, llegó a la siguiente conclusión:

Miércoles 20 de abril: en la actividad que se ha hecho se han preguntado bastantes cosas en voz alta. Eso denota curiosidad y atención. También se han explayado bastante en las actividades escritas y han guardado silencio durante buena parte de la sesión. Me parece que es una actividad muy positiva.

Martes 26 de abril: los alumnos prestan mucha atención a las instrucciones que se dan para realizar las actividades. Están interesados en hacerlas bien y les veo motivados. Es una dinámica de trabajo que veo que les interesa. Es diferente al día a día de esta asignatura y está muy bien preparada.

En segundo lugar, el presente trabajo ha puesto de manifiesto la dificultad que supone para los estudiantes de 2º de la E.S.O. reflexionar sobre el pasado histórico poniéndose en otros contextos. Se confirma así la teoría de Davis (2001, p.2), quien mantiene que: «Casi todos escriben en el tiempo presente, no en un presente histórico, sino en su propio presente». No por ello se debe abandonar esta metodología de trabajo, ya que una selección de materiales adecuada permite, como se ha visto, que los alumnos

consigan grandes avances en su forma de entender la Historia y no se limiten a memorizar y repetir datos.

En base a estas dos conclusiones llego al firme convencimiento de que es necesario enfocar la asignatura de Ciencias Sociales de otra manera si no queremos que desaparezca pronto de los currículos escolares. Existen alternativas al sistema memorístico tradicional, como la experiencia aquí presentada, que consiguen implicar mucho más al alumno y, sobre todo, fomentan que el estudiante piense y reflexione en lugar de memorizar y repetir. Evidentemente no es un camino fácil, pues como mantiene Kant (2010, p. 3):

Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico me prescribe la dieta, etc. entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar; otros asumirán por mí tan fastidiosa tarea.

No por ello se debe caer en el desánimo, sino todo lo contrario. Se debe utilizar la educación en general y nuestra asignatura en particular para trabajar en este sentido. Precisamente, trabajos como este permiten comprobar que gracias a la asignatura de Ciencias Sociales se puede hacer que los alumnos piensen, reflexionen y desarrollen valores sociales como la empatía. Algo en lo que se debe insistir si queremos que de nuestras aulas salgan ciudadanos más críticos e introspectivos, con mayor capacidad para comprender a los demás y no sólo máquinas.

Bibliografía

Concepto de «empatía»

- Baron-Cohen, S. (2012). *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Madrid: Alianza.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global de un mundo en crisis*. Madrid: Paidós.
- Strayer, J. & Eisenber, N. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Empatía histórica

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In Portal, Ch. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-68). London: Falmer.
- Barton, K. C. (1996). Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 62-63, pp. 153-167.
- Chillón, J.L. y Friera, F. (1998). Dramatización y empatía en la enseñanza: el milenario de la donación del valle de Sariego al monasterio de San Pelayo (Asturias). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 15, pp. 114-122.
- Cooper, H. (1994). Historical Thinking and cognitive development in the teaching of history. In Bourdillon, H. (Ed.), *Teaching History* (pp. 101-121). London & New York: The Open University.
- Davis, O.L. (2001). In pursuit of Historical Empathy. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-12). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 34, pp. 1-21.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective*

taking in the social studies (pp. 167-179). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). *Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica*. Paper presented at the Colloque «Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et de l’Éducation à la Citoyenneté». Enjeux du Monde, enjeux d’apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En Avila, R.M y Matozzi, I. (Eds.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «estrategia de Lisboa»*. Bologna: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hernández, X. (2014). Vivir la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 78, pp. 5-6.

Kitson, A., Husbands, C. & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11-18: understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. In Bourdillon, H. (Ed.), *Teaching History* (pp. 41-48). London & New York: The Open University.

Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-48). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

López, R. (2010). Pensar históricamente en España en tiempos de globalización: la investigación e innovación en la enseñanza de la historia. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 7-20). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Martín, D. (2010). La empatía en la enseñanza de la historia: a la búsqueda de la empatía en un aula de los Andes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 102-110.

- Pagès, J. (2010). Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la Historia. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 123-146). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This? A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In Perikleous, L. & Shemilt, D. (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío*, 39. Recuperado el 7 de marzo, de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Sallés, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 78, pp. 44-51.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

Puesta en práctica de la experiencia

Bibliografía utilizada para la selección de los dos casos y para la preparación de los extractos trabajados

- Alfaro, F.J. (2015). La frontera interior como incentivo de procesos migratorios en el norte peninsular (siglos XVI-XIX). En Pereira, V. y Ceamanos, R., *Migraciones y exilios España-Francia. Aproximaciones desde Aquitania y Aragón* (pp. 23-44). Pau: Cairn.
- Casey, J. (2001). *España en la Edad Moderna: una historia social*. Valencia: Universitat de València.
- Colás, G. y Salas, J.A. (1982). *Aragón en el siglo XVI. Alteraciones sociales y conflictos políticos*. Zaragoza: Departamento de Historia Moderna. Universidad de Zaragoza.
- Elliott, J.H. (2009). Una Europa de monarquías compuestas. En Elliott, J.H., *España, Europa y el mundo de ultramar* (pp.64-91). Taurus: Madrid.
- Gascón, J. (2006). Aragón, ¿tierra de bandoleros? El difícil mantenimiento del orden en un reino del siglo XVI. *Estudis. Revista de Historia Moderna*, 40, pp. 191-212.
- Gosse, P. (2008). *Historia de la Piratería*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Kamen, H. (1986). *Vocabulario básico de la Historia Moderna*. Barcelona: Crítica.

- Lynch, J. (2000). *Carlos V y su tiempo*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, J.M. (2013). *Historia de Fonz. De los orígenes al siglo XX*. Monzón: Centro de Estudios de Monzón y Cinca Medio- Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Masiá de Ros, Á. (1959). *Historia General de la Piratería*. Barcelona: Editorial Mateu.
- Rumeu de Armas, A. (1947). *Los viajes de John Hawkins a América (1562-1595)*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
- Salas, J.A. (1996). Bandolerismo en Aragón en el siglo XVI. En Carreras, J.J. (Ed.), *Historia de Aragón. Economía y sociedad* (pp. 405-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Sánchez, P. (1999). Senyors de la muntanya i hugonots a les Alteracions d'Aragó. En *Felipe II y el Mediterráneo. Volumen II. Los grupos sociales* (pp. 113-126). Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V.
- Torres i Sans, X. (1991). *Els bandolers (XVI-XVII)*. Barcelona: Eumo.

Filmografía utilizada para trabajar las dimensiones contextuales

- Clavell, J. (1970). *The Last Valley* [video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=8uRPJPx0Vfg>
- Polanski, R. (1986). *Pirates* [video]. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=EhxIfX03_n8
- Vigne, D. (1986). *Le retour de Martin Guerre* [vídeo]. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=iDCtMVIKJ_4

Reflexiones en torno a la Historia en la educación

- Elliot, J.H. (2001). El oficio de historiador. En Fernández, R., Passola, A. y Vilalta, M.J. *John Elliot. El oficio de historiador* (pp.7-20). Lleida: Milenio.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (2010). *Qué es la Ilustración*. Madrid: Gredos.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Weber, M. (2001). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

Anexos

Anexo 1: relato de John Hawkins y diapositivas proyectadas para facilitar su contextualización (miércoles 20 de abril: Día 1)

A continuación se muestra el texto basado en John Hawkins que se repartió a cada estudiante el primer día de puesta en práctica de la experiencia de empatía histórica. Varios alumnos que levantaron la mano fueron leyendo en voz alta los diferentes párrafos que lo componen mientras se proyectaban en la pizarra las diapositivas que ayudaban a contextualizar el relato.

El pirata John Hawkins: un gran problema para Felipe II

1. Antecedentes

La relación entre la monarquía hispánica e Inglaterra fue bastante buena durante el reinado de los Reyes Católicos, ya que ambos países tenían un enemigo común: Francia. Las relaciones amistosas se mantuvieron en época de Carlos I y alcanzaron su mayor grado de cordialidad durante los cinco años que duró el matrimonio de Felipe II y María Tudor, hija de Enrique VIII reina de Inglaterra.

2. Comienzan los enfrentamientos

Sin embargo, todo cambió cuando murió María Tudor y llegó al trono Isabel I el 17 de noviembre de 1558. La nueva reina decidió adoptar la religión anglicana que había establecido poco antes su padre Enrique VIII y puso en marcha leyes que excluían a los católicos de la vida pública inglesa. Algo que iba totalmente en contra de la política de Felipe II, gran defensor del catolicismo en Europa. Los piratas ingleses, que eran muchos, fueron los grandes beneficiados de esta nueva situación de lucha entre la monarquía hispana e Inglaterra.

Se beneficiaron porque fue la propia reina quien, en lugar de intentar acabar con ellos, los apoyó económicamente para que tuvieran así muchas más posibilidades de atacar a las naves españolas que se dirigían a América. Se desarrolló así una raza de marineros luchadores que debían abatir al principal enemigo de Inglaterra y convertir a su país en el dominante de los mares.

3. John Hawkins y su expedición a América en 1567

Uno de los piratas ingleses al servicio de la reina más importante fue John Hawkins (1532-1595). De hecho, llegó a realizar cuatro expediciones a América para saquear algunas colonias españolas y robar la mercancía de numerosos barcos. Como resultado, se convirtió en una gran amenaza para los intereses españoles en América. Su tercer viaje, en 1567, merece ser analizado con mayor detalle debido al resultado final que tuvo.

Esta tercera expedición resultó un auténtico fracaso por las inclemencias del tiempo y, sobre todo, por el ataque que sufrieron en San Juan de Ulúa a manos de Martín Enríquez, virrey español de Nueva España. De los seis barcos que habían comenzado la expedición en 1567, sólo uno regresaba a Inglaterra dos años después. Además, su tripulación se vio muy reducida durante el viaje de regreso porque muchos de los marineros murieron de escorbuto o inanición, ya que se vieron obligados a comer cuero y beber agua salada. La situación era tan extrema que no pudieron llegar directos a Inglaterra y se vieron obligados a detenerse en las costas gallegas, concretamente en un pequeño pueblo llamado Marín.

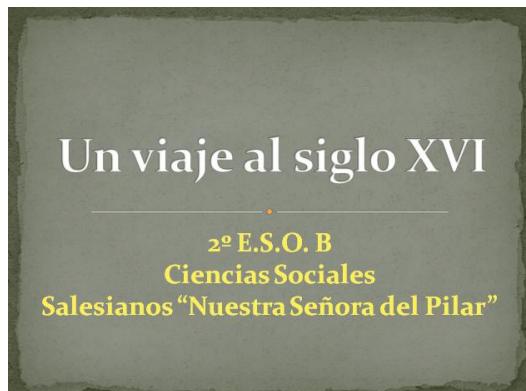
Una vez anclado, Hawkins disparó en demanda de ayuda, acudiendo el alcalde y parte del vecindario de Marín. Se encontraron con una nave totalmente destrozada, falta de provisiones y con una tripulación de poco más de setenta hombres, la mayor parte heridos o enfermos. A pesar de ello, Hawkins exigió que le dejaran comprar todo lo que necesitaba. Fue autorizado a comprar pan, carne y vino. Además, durante los quince días que estuvo en Marín, sus hombres fueron muy bien atendidos por un inglés que vivía en el pueblo.

Desde Marín, Hawkins fue a Vigo, donde comerció sin ningún tipo de inconveniente. En concreto, vendió parte de los pocos objetos que había podido obtener en su viaje a América. A mediados de enero, el barco de Hawkins levó anclas hacia Inglaterra, donde llegó a primeros de febrero.

La permanencia de Hawkins en Galicia fue conocida por Felipe II una vez que ya había partido hacia Inglaterra. Al enterarse, escribió a las autoridades de Marín y Vigo muy extrañado de que no lo hubiesen detenido. El monarca no podía comprender que

uno de sus mayores enemigos del momento hubiese estado circulado libremente por dos localidades gallegas sin que nadie hiciese ninguna averiguación sobre su procedencia.

El pirata inglés no tendrá tanta suerte en su cuarto y último viaje a América en 1595, ya que murió durante el trayecto. Su cadáver recibió sepultura en el mar entre sonidos de tambores y trompetas, salvas de artillería y lamentos de sus subordinados. El mar de las Antillas, escenario de sus mayores éxitos, fue también su tumba.



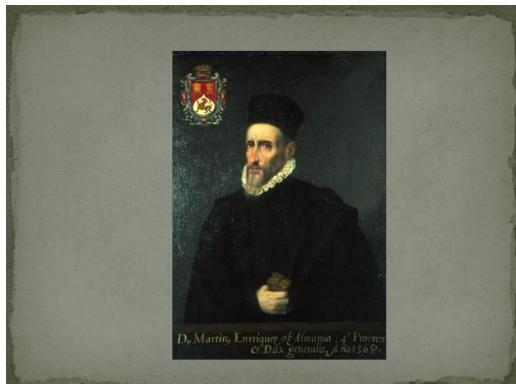
Felipe II y María Tudor



Isabel I de Inglaterra



John Hawkins



Martín Enríquez



Enlace a extracto de la película *Piratas* (1986), la cual se utilizó para situar al alumno en las duras condiciones de la tripulación

Anexo 2: extractos trabajados con los alumnos en los días 20 y 26 de abril

Se presentan a continuación todos los fragmentos, extraídos ya sea de obras concretas o elaborados a partir de información recogida de varias lecturas, que tenían los estudiantes en las hojas que utilizaron los dos primeros días del ejercicio de empatía. El objetivo era ayudar al alumno a comprender las diferentes dimensiones que se trabajaron estos dos días. Cabe destacar que las preguntas 3, 5 y 9 no aparecen porque en ellas no se presentaba ningún extracto de este tipo. En el caso de la 3 y la 9 porque debían contestarse en base a fragmentos de dos películas proyectados en la pizarra y la 5 porque, como se ha mencionado, servía para recapitular las tres dimensiones vistas hasta ese momento.

1. La llegada de Carlos I a España en 1517

El 18 de septiembre de 1517, la flota de 40 barcos que transportaba al joven Carlos I y a su corte llegó a España, concretamente a un pueblo costero de Asturias. La población local, al verlos, huyeron armados con palos y cuchillos. Sólo regresaron cuando se les informó de que quien había llegado no era un enemigo, sino su rey.

LYNCH, J. (2000, p. 25)

2. Vecinos de Fonz y de Cofita según el fogaje de 1495

Antoni FERRER	Jaume PORQUET
Macián ROMEU	Martín de MORRIELLO
TORRENT	Jaume d'ALFOZ
Pere de CORRIANA	Domingo de ENERA
Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA
Miquel de CONLLORT	Jaume la PORTA
Ramón del SPITAL	Domingo de NICOLAU
Miquel BARASONA	Pascual de Aguilaniedo
Antoni PURROY	Julián FERRER, miserable
Johan BARO	Unas pupilas catalanas, miserables
Pere d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable
Anthoni BARBA	La viuda de PELEGRÍ, miserable
Monserrat PELLEGRÍ	Una muxer forastera
Pere CERBUNA	Hun hombre baldado
Antoni DELLIRE	Hun pallarés

MARTÍNEZ, J.M. (2013, p. 387)

4. Distancias en la Edad Moderna

A finales del siglo XVI, un mulo podía recorrer entre 50 y 60 kilómetros al día. Por ejemplo, Bernat Català de Valeriola nos cuenta que salió de Valencia el 25 de junio de 1603 y llegó a Madrid, situado a 350 kilómetros, el 30 de junio. En aquella época, ir en mulo de Barcelona a Madrid (más de 600 km) solía costar 15 días. Sin embargo, se llegaba antes si se hacía el viaje en caballo. Muestra de ello es que a principios del siglo XVI, un jinete podía recorrer hasta 112 kilómetros en un único día. Ya a principios del siglo XVII, un correo ordinario podía salir de Madrid un domingo y llegar a Valencia el miércoles.

CASEY, J. (2001, p. 41)

6. La monarquía compuesta de Felipe II

Los diferentes reinos que conformaban la monarquía de Felipe II (Aragón, Valencia, Cataluña, Sicilia y Nápoles, etc.) mantenían sus leyes, fueros y privilegios. Por lo tanto, el rey, a pesar de ser monarca de todos a la vez, no podía actuar en todos de la misma forma. En cada uno de ellos se esperaba que el rey mantuviese la identidad y las costumbres propias.

7. La movilidad de los bandoleros

Aragón, en el siglo XVI, se convirtió en un lugar al que acudían bandoleros llegados de otras regiones: navarros, valencianos y, sobre todo, catalanes. Pero, además, se convirtió en el lugar de partida de muchos delincuentes hacia estas mismas regiones. En muchas ocasiones, los que llegaban y luego partían, y viceversa, eran las mismas personas, ya que el fenómeno del bandolerismo estaba ligado a una enorme movilidad geográfica.

8. Creación de la Guardia del Reino

Ante los constantes ataques de bandoleros en Aragón, las autoridades deciden crear un organismo encargado de preservar la paz y el orden público. En concreto, fue fundada en 1567 y recibió el nombre de Guardia del Reino. Sin embargo, no consiguió su objetivo de reprimir el bandolerismo por varias razones. Por ejemplo, en algunas ocasiones eran más los hombres que formaban la cuadrilla de bandoleros que los encargados de detenerlos. Y, además, fue muy frecuente que los miembros de la Guardia del Reino colaboraran con los propios bandoleros.

Anexo 3: formato en el que se presentaron las hojas de los días 20 y 26 de abril

Los extractos anteriormente mencionados se presentaron de la siguiente forma. Como se puede apreciar, la gran mayoría de las preguntas tienen ya un material de apoyo asignado (salvo 3, 5 y 9 por los motivos esgrimidos en el anexo anterior) y todas cuentan con un espacio delimitado que los estudiantes deben llenar en el tiempo establecido. Tal y como se ha mencionado, el enunciado concreto de cada pregunta no aparece en esta hoja sino que era proyectado en la pizarra utilizando diapositivas preparadas con PowerPoint.



Nombre y apellido:
1. La llegada de Carlos I a España en 1517

20/04/2016

El 18 de septiembre de 1517, la flota de 40 barcos que transportaba al joven Carlos I y a su corte llegó a España, concretamente a un pueblo costero de Asturias. La población local, al verlos, huyeron armados con palos y cuchillos. Sólo regresaron cuando se les informó de que quien había llegado no era un enemigo, sino su rey.

LYNCH, John, *Carlos V y su tiempo*, p. 25.

2. Vecinos de Fonz y de Cofita según el fogaje de 1495

Antoni FERRER	Jaume PORQUET
Macià ROMEU	Martin de MORRIELLO
TORRENT	Jaume d'ALFOZ
Pere de CORRIANA	Domingo de ENERA
Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA
Miquel de CONLLORT	Jaume la PORTA
Ramón del SPITAL	Domingo de NICOLAU
Miquel BARASONA	Pascual de Aguilamedo
Antoni PURROY	Julian FERRER, miserable
Johan BARO	Unas pupillas catalanas, miserables
Pere d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable
Antoni BARBA	La viuda de PELEGRI, miserable
Monserrat PELLERI	Una muixer forastera
Pere CERBUNA	Hun hombre baldado
Antoni DELLIRE	Hun pallars

MARTINEZ, Josep Manuel, *Historia de Fonz*, p. 387

Nombre y apellido:

20/04/2016

3. Extracto de la película El regreso de Martín Guerre

4. Distancias en la Edad Moderna

A finales del siglo XVI, un mullo podía recorrer entre 50 y 60 kilómetros al día. Por ejemplo, Bernat Catalá de Valeriola nos cuenta que salió de Valencia el 25 de junio de 1603 y llegó a Madrid, situado a 350 kilómetros, el 30 de junio. En aquella época, ir en mullo de Barcelona a Madrid (más de 600 km) sólo costaría 15 días. Sin embargo, se llegaba antes si se hacía el viaje en caballo. Muestra de ello es que a principios del siglo XVI, un jinete podía recorrer hasta 112 kilómetros en un único día. Ya a principios del siglo XVII, un correo ordinario podía salir de Madrid un domingo y llegar a Valencia el miércoles.

CASEY, James, *España en la Edad Moderna: una historia social*, p. 41.

5. Relato de John Hawkins

Nombre y apellido:
6. La monarquía compuesta de Felipe II

26/04/2016

Los diferentes reinos que conformaban la monarquía de Felipe II (Aragón, Valencia, Cataluña, Sicilia y Nápoles, etc.) mantenían sus leyes, fueros y privilegios. Por lo tanto, el rey, a pesar de sermona de todos a la vez, no podía actuar en todos de la misma forma. En cada uno de ellos se esperaba que el rey mantuviese la identidad y las costumbres propias.

Elliott, John, "Una Europa de monarquías compuestas".

7. La movilidad de los bandoleros

Aragón, en el siglo XVI, se convirtió en un lugar al que acudían bandoleros llegados de otras regiones: navarros, valencianos y, sobre todo, catalanes. Pero, además, se convirtió en el lugar de partida de muchos delincuentes hacia estas mismas regiones. En muchas ocasiones, los que llegaban y luego partían, y viceversa, eran las mismas personas, ya que el fenómeno del bandolerismo estaba ligado a una enorme movilidad geográfica.

Nombre y apellido:

26/04/2016

8. Creación de la Guardia del Reino

Ante los constantes ataques de bandoleros en Aragón, las autoridades decidieron crear un organismo encargado de preservar la paz y el orden público. En concreto, fue fundada en 1567 y recibió el nombre de Guardia del Reino. Sin embargo, no consiguió su objetivo de reprimir el bandolerismo por varias razones. Por ejemplo, en algunas ocasiones eran más los hombres que formaban la cuadrilla de bandoleros que los encargados de detenerlos. Y, además, fue muy frecuente que los miembros de la Guardia del Reino colaboraran con los propios bandoleros.

9. Extracto de la película El último valle

Anexo 4: relato de Lupercio Latrás (caso final: día 27 de abril)

Se muestra a continuación el caso final que trabajaron los alumnos el último día de puesta en práctica de este ejercicio de empatía histórica. Tenía como objetivo comprobar, a partir de las cinco preguntas que se formulaban en base a él, el grado de adquisición alcanzado por los alumnos de todas las dimensiones contextuales vistas en

los dos días anteriores. En definitiva, sirvió para medir el grado de empatía histórica alcanzado por cada alumno.

Lupercio Latrás, el aragonés más temerario del siglo XVI

Lupercio Latrás nació en 1555 en el Valle de Echo. A pesar de pertenecer a la nobleza aragonesa, ya que era hijo de Juan, señor de Latrás, pronto su vida estuvo muy relacionada con actividades al margen de la ley. Por ejemplo, obtuvo grandes beneficios económicos al comerciar de manera ilegal con los hugonotes del Bearn, al otro lado del Pirineo.

Poco le importó que su monarca, Felipe II, estuviera en guerra con ellos, ya que eran protestantes, y fueron numerosos sus viajes a esta zona del sur de Francia para suministrar de manera ilegal caballos, pólvora, picas, lanzas, etc. Estamos, por lo tanto, ante un claro ejemplo de contrabandista aragonés en el siglo XVI. No obstante, su actividad delictiva no se limitó sólo al contrabando, ya que también fueron constantes sus actos de bandidaje por los valles pirenaicos y el Somontano oscense. Así, además de contrabandista era también el cabecilla de una cuadrilla de bandoleros que en ocasiones llegó a contar con más de 50 hombres.

Todas estas actuaciones provocaron que los miembros de la Santa Inquisición y las autoridades aragonesas siempre lo tuvieran en el punto de mira. Sin embargo, no se atrevieron a actuar contra él. Lo cierto es que Latrás era un personaje importante y les asustaba que un fracaso en su captura complicara todavía más las cosas. Temían que, si intentaban capturarlo y no lo conseguían, pasara al Bearn y desde allí iniciara una ofensiva junto a los hugonotes. Así queda reflejado en una carta de los inquisidores de Zaragoza al Consejo de la Suprema, máximo órgano de gobierno de la Inquisición española, en enero de 1591:

Que como Lupercio Latrás es de buen suelo y emparentado en este reyno y especial en aquella valle sería dificultossa su prisión [...], y si se pasase a Vearne de la comunicación que allí tuviese con los luteranos podría resultar algunos inconvenientes en deservicio de su magestad y daño deste Reyno.

Finalmente la monarquía optó por una solución muy habitual en aquellos tiempos para quienes tenían problemas con la justicia: otorgar el perdón real a cambio de un servicio militar. Como resultado, Latrás se embarcó hacia Sicilia para luchar en las

tropas de Felipe II. Sin embargo, no tardó mucho en regresar a Aragón y acabar implicándose en las guerras de la Ribagorza al lado del duque de Villahermosa, enemigo de Felipe II.

Anexo 5: datos obtenidos en base al caso de Lupercio Latrás (día 27 de abril)

001	<p>A- Menciona que las comunicaciones en esa época eran peores. No obstante, sólo lo menciona en una frase final. Basa el resto de su argumentación en repetir que Felipe II no se enteraría de los primeros viajes, pero una vez que descubriera el primero ya conocería todos los demás. Por lo tanto, reconoce la dimensión pero no la analiza desde la perspectiva de la época sino desde el presente.</p> <p>B- Responde con claridad que en aquella época «no había tanta seguridad como hoy en día, ya que no existían pasaportes», por lo tanto era mucho más fácil cruzar de un sitio a otro. Es más precisa que en la respuesta anterior y, además, pone un ejemplo para distinguir entre el pasado y el presente.</p> <p>C- No menciona en ningún momento la debilidad de las fuerzas de represión y basa toda su respuesta en decir que «Latrás era muy peligroso». No ha visto la dimensión.</p> <p>D- Vuelve a repetir lo de «una persona muy peligrosa», aunque ahora sí es capaz ir un poco más allá y es consciente de que hombres como Latrás, con su experiencia militar, podían «servir para el servicio militar». Por lo tanto, sí intuye la necesidad de hombres en la época aunque no acaba de verlo y explicarlo bien del todo.</p>	<p>- Pensaba que lo iba a hacer mucho peor porque era una alumna muy dispersa. Mostraba interés por la asignatura pero hacía preguntas tan disparatadas que incluso sus compañeros se reían.</p> <p>- Su respuesta B es la más acertada. Mientras en la A ve la dimensión pero luego no la explica bien.</p> <p>- C, D y E son muy similares, aunque en la D añade una explicación más. En la C y en la E ni se acerca a la dimensión trabajada.</p>
-----	---	--

	E- De nuevo repite la misma idea y en ningún habla de la composición del ejército en el siglo XVI. No ve la dimensión.	
002	<p>A- No habla de las comunicaciones de la época sino que dice que Latrás estaba muy bien preparado y por eso no lo capturaban.</p> <p>B- No ve la dimensión y vuelve a hacer mención de las grandes habilidades de Latrás.</p> <p>C- Tampoco ve la dimensión. Ahora presenta a Latrás como alguien que «sabía tirar muy bien las fichas, es decir, que era muy inteligente».</p> <p>D- No ve la dimensión.</p> <p>E- No ve la dimensión.</p>	<p>- Muy sorprendente. Era un alumno que había trabajado muy bien en días anteriores y que destacaba por hacer preguntas bastante acertadas y con cierto nivel de complejidad.</p> <p>- No ha visto ninguna de las dimensiones trabajadas. Por el contrario, lo basa todo en presentar a Latrás como un bandolero capaz de todo. Por sus respuestas, parece que tiene una imagen de la época basada en películas como <i>El zorro</i>, <i>Robin Hood</i> o <i>El conde de Montecristo</i>, donde los bandoleros son casi superhéroes capaces de hacer frente a todo. Es una visión muy presentista, puesto que ve el pasado como la ficción del presente lo ha presentado, pero no como era realmente.</p>
003	<p>A- Sí ve que «los viajes en el siglo XVI eran muy inestables y poco eficaces», aunque no es muy precisa a la hora de definirlo ya que constantemente hace referencias al relato que yo les pasé.</p> <p>B- No ve la dimensión trabajada. Dice que cruza con facilidad «porque al ser de la nobleza nadie podía sospechar de él». Imagen muy presentista [si vistes bien, no sospecharán de ti].</p> <p>C- No ve la dimensión. Lo relaciona con la respuesta anterior, ya que al «ser noble, todos pensaban que era buena persona».</p> <p>D- Respuesta muy similar a 01: sí intuye la necesidad de hombres en la época aunque</p>	<p>- Alumna muy discreta que trabajaba bien.</p> <p>- La A y la D son sus mejores respuestas, y lo cierto es que no las contesta con mucha precisión. No es capaz de salir de su perspectiva actual; muy presentista.</p> <p>- En la E hay un claro presentismo al juzgar el ejército desde valores actuales.</p>

	<p>no acaba de verlo y explicarlo bien del todo.</p> <p>E- Lo juzga desde su visión del presente: «las decisiones que se tomaban en esta época no eran muy favorecidas si las comparamos con la actualidad».</p>	
004	<p>A- No ve la dimensión trabajada.</p> <p>B- Sí menciona que las fronteras no estaban tan vigiladas en esa época. Incluso al final opina que «esas zonas tendrían que haber estado más vigiladas». Ve la dimensión, pero luego la juzga desde su visión actual [si una zona es peligrosa, tiene que estar vigilada]</p> <p>C- Ve perfectamente que las autoridades, en ocasiones, «eran menos hombres que los bandoleros» y menciona que Latrás «pudo darles algún dinero para que no lo arrestasen». Por lo tanto, ha visto la dimensión y la define con precisión. También añade que al ser hijo de un noble, las autoridades le respetarían más.</p> <p>D- Ve claramente que «como no tenían suficientes hombres para las guerras, cogían a los bandoleros», quienes, además «sabían manejar armas mejor que la gente normal».</p> <p>E- Relaciona esta respuesta con la anterior, por eso dice que «le parece normal que hombres así pudiesen acabar en el ejército».</p>	<p>- Me resulta curioso que sea capaz de ver las dimensiones relacionadas con el ejército (algo que pocos han visto), pero no la de comunicaciones mucho más complicadas (más obvia). No obstante, sigue en su línea, ya que durante las dos semanas ha tenido un comportamiento muy irregular, capaz de hacer grandes reflexiones pero también preguntas muy simples y carentes de sentido.</p> <p>- No ve la A y la B la explica desde el presente.</p> <p>- La C, la D y la E las ve y explica con mucha precisión, estableciendo relaciones entre la D y la E.</p>
005	<p>A- Combina dos dimensiones para responder: Felipe II no se enteraría «porque en las fronteras no tenías personas vigilando» y «las comunicaciones eran más lentas». Por lo tanto, es capaz de relacionar</p>	<p>- Alumno muy introvertido que sólo me preguntaba cosas en privado al finalizar la clase. Su profesor me comentó que era todavía muy inmaduro, pero considero que se interesó mucho por el ejercicio y</p>

	<p>dos dimensiones con precisión. Sin embargo, al final añade algo en total consonancia con 003, «puesto que al ser de alta cuna era difícil desconfiar de él». Por lo tanto, ve bien las dimensiones pero luego deja entrever una imagen presentista.</p> <p>B- Vuelve a combinar dos dimensiones: fronteras poco vigiladas (relación con respuesta A) y escasez de «registros sobre la gente en la época». Por lo tanto, vuelve a relacionar dos dimensiones y con gran acierto.</p> <p>C- No ve la dimensión.</p> <p>D- No ve la dimensión.</p> <p>E- No ve la dimensión y, además, menciona que «si hacen eso es porque no tenían mucho honor y sentido de la justicia en la época».</p>	<p>realizaba preguntas de cierto nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de relacionar varias dimensiones en la A y en la B, aunque en la A se intuye más presentismo que en la B. - C, D se limita a responder basándose en el relato. - E juzga el pasado desde el presente.
006	<p>A- Ve con claridad la dimensión (comunicaciones muy lentas), por lo que «la transmisión de noticias era muy lenta y difícil de saber lo que pasaba».</p> <p>B- No ve la dimensión más obvia (fronteras poco vigiladas), pero sí hace mención a las dificultades que había en la época para reconocer a las personas ajenas y a la falta de censos completos. Por lo tanto, sí es capaz de relacionar dos dimensiones para elaborar su respuesta aunque olvida la principal.</p> <p>C- Es capaz de ver que Latrás podía tener más hombres a su servicio que las propias fuerzas de represión. Ve la dimensión pero luego la define con escasa precisión, repitiendo constantemente que le tenían miedo por ser poderoso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna con mejores notas de la clase que suele trabajar mucho en casa pero poco en clase, donde enseguida se distrae hablando con sus compañeras. - Ve muy bien la dimensión A. - En la B se olvida de la dimensión más obvia pero sí es capaz de argumentar la respuesta relacionando otras dos dimensiones. - La C y la D están relacionadas y en las dos es capaz de intuir algo pero no lo acaba de definir con precisión. - La E es un ejercicio de presentismo absoluto.

	<p>D- Relaciona con la respuesta anterior y dice que le perdona por ser muy poderoso. No obstante, sí es capaz de ver que la experiencia militar de Latrás podía ser de gran ayuda al ejército, algo que no pasaba «si eran campesinos».</p> <p>E- «A mí me parece mal porque con soldados así yo no me sentiría segura». Respuesta totalmente presentista.</p>	
07	<p>A- No ve la dimensión. Es más, acaba hablando del traslado de la capital a Madrid por Felipe II.</p> <p>B- Ve la dimensión (fronteras poco vigiladas) y, además, explica que en Francia podría defenderse mucho mejor porque Felipe II no tenía poder allí. Por lo tanto, comprende bastante bien la idea de frontera y la falta de colaboración entre territorios en la Edad Moderna [Por ejemplo, si hoy un delincuente ataca en España y huye a Francia, las fuerzas francesas colaboran con las españolas].</p> <p>C- Se limita a parafrasear el relato.</p> <p>D- No ve la dimensión. Dice que le perdona porque «si lo meten en la cárcel, se escaparía y se iría contra Felipe II y lo mataría».</p> <p>E- No ve la dimensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno muy participativo e interesado por el ejercicio. Siempre con la mano levantada y constantemente pidiendo más información. De hecho, finalizada la actividad, levantó la mano para pedirme que explicara qué había ocurrido con Latrás tras su servicio en Sicilia. - Sólo ve la B. En ella, además, hace referencia a otra dimensión (no colaboración entre territorios) que yo casi no expliqué pero que parece que él sí entendió (de momento es el único que lo menciona). - Es curioso que en la D, responde como si de una película se tratara. Parece que Latrás iba a escapar de la cárcel y comenzar una venganza personal contra Felipe II. Respuesta muy mediatizada por las películas, al igual que 002.
08	<p>A- Ve con claridad dos dimensiones: escasa vigilancia y falta de información sobre personas desconocidas («al ser tan poca la información que permitía identificar a la gente, sería muy difícil saber quién era»). Similar en este aspecto a 006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna muy trabajadora que solía prestar mucha atención en clase. - Ve muy bien las dimensiones de la A y la B.

	<p>B- Ve claramente la dimensión: «porque había muy poca vigilancia en las fronteras».</p> <p>C- No habla de fuerzas de seguridad débiles y lo achaca todo al hecho de pertenecer a la nobleza.</p> <p>D- Repite de nuevo la idea de pertenencia a la nobleza. En ambos casos parece una respuesta basada en valores del presente: los ricos no responden ante la ley igual que los pobres.</p> <p>E- Sí que es capaz de ver la necesidad de hombres en el ejército de Felipe II, por eso le parece normal que alguien con experiencia militar acabara en la guerra «en lugar de tenerlo en la cárcel porque allí no podía ganar ninguna batalla»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentismo en C y D. - Sí intuye la dimensión de la E aunque responde de forma muy general.
009	<p>A- Ve claramente que la transmisión de noticias eran mucho más lentas que hoy en día. No obstante, luego afirma lo mismo que 003 y 005: al ser de la nobleza nadie sospechaba de él (visión presentista).</p> <p>B- Muy buena respuesta: «no había tanta seguridad ni tanto control de personas; encima las montañas eran más difíciles de controlar». Esta segunda frase permite comprobar que ha entendido perfectamente la dimensión de fronteras poco vigiladas.</p> <p>C- Cree que el temor podía venir porque Latrás podía tener más hombres a su servicio que las propias autoridades, por lo que sí ha visto la dimensión. Además, menciona que Latrás, además de bandolero, era noble, lo que le garantizaba tener alguna influencia para escapar de la justicia. Considero que esta respuesta la da</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno muy simpático y agradable a la hora de hablar con él, pero muy poco atento en las clases y desorganizado. O al menos eso pensaba antes de leer sus respuestas. - Muy bien la B. - En todas las otras ve la dimensión, en algunas con bastante claridad (A, D y E), pero luego siempre añade alguna valoración presentista. - Relaciona D y E con gran acierto.

	<p>basándose en el presente, como 008: «los ricos no responden ante la ley igual que los pobres».</p> <p>D- Ve claramente que ante la necesidad de hombres era lógico que quisieran contar con alguien como Latrás. También afirma que Felipe II lo tiene que perdonar «al ser creyente» (visión presentista sobre la religión)</p> <p>E- Relaciona con la D y añade «era una forma de tener gente que ya tenía experiencia con armas, gente sin escrúpulos que les daba igual matar, saquear...». Ve muy bien la dimensión, aunque al decir «gente sin escrúpulos» creo que los está comparando con la visión actual.</p>	
010	<p>A- No habla de comunicaciones ni distancias pero sí de vigilancia mínima.</p> <p>B- Sigue hablando de la escasez de controles a la hora de pasar la frontera.</p> <p>C- Sigue hablando de las fronteras, algo que ya no tiene que ver con la pregunta.</p> <p>D- Menciona que el ejército de la época no estaba tan preparado como el de ahora, aunque no acaba de definir con precisión la dimensión.</p> <p>E- Relaciona con la respuesta anterior, diciendo que «no había tanta diferencia entre un grupo de bandoleros y un ejército». Además, acaba realizando una comparación de las tropas del XVI con las actuales, de las cuales hace una defensa muy emotiva.</p>	<p>- Alumno trabajador que solía participar, aunque siempre más por cuestiones de sistema de evaluación que por temas de la asignatura.</p> <p>- Contesta la A y la B con prácticamente lo mismo, y todavía sigue en la C con la misma idea. No obstante, esta respuesta encaja muy bien para la B, no tanto para la A y nada para la C.</p> <p>- Relaciona D y E, aunque es más preciso en la E. A pesar de ello, su visión del ejército del siglo XVI está basada en los valores que tiene del actual.</p>
011	<p>A- No ve la dimensión y argumenta que «no lo sabían porque si lo hubiesen sabido lo habrían detenido enseguida».</p>	<p>- Alumno al que le costaba mucho concentrarse y de los que menos trabajaba en clase. Ha sido uno de los que menos ha</p>

	<p>B- No ve la dimensión.</p> <p>C- Se limita a copiar lo mismo que en el relato que yo expuse.</p> <p>D- Vuelve a referirse al texto que yo presenté.</p> <p>E- «Era una locura». Respuesta contundente que muestra su presentismo absoluto. No obstante, al final matiza y dice que si estaba en desventaja en la guerra era normal que reclutara bandoleros.</p>	<p>escrito en el ejercicio y de los que menos se ha esforzado en pensar las respuestas.</p> <p>- No ve ninguna dimensión y en la mayoría de preguntas se limita a responder basándose en el texto previo.</p> <p>- En la E hay un claro presentismo final, aunque luego lo matiza pero sin hacer referencia a la dimensión trabajada.</p>
012	<p>A- Respuesta totalmente presentista, puesto que se pone en primera persona: «yo le habría encarcelado desde hace tiempo». No ve la dimensión</p> <p>B- Intuye la dimensión pero responde de forma muy generalista; no es nada preciso.</p> <p>C- Se limita a parafrasear el texto previo.</p> <p>D- Se limita a copiar un extracto del texto previo.</p> <p>E- No ve la dimensión y se limita a decir que «Latrás fue muy inteligente por librarse de las autoridades».</p>	<p>- Alumno muy discreto que no solía participar en clase, aunque luego trabajaba bastante en casa.</p> <p>- No ve ninguna dimensión. Es muy presentista en la A y en la E, mientras que en C y D se limita a referirse al texto.</p> <p>- En la B intuye algo pero no es capaz de definirlo con precisión.</p>
013	<p>A- No ve la dimensión en ningún momento y dice que «no se enteró porque si se hubiera enterado lo hubiera detenido». Igual que 011.</p> <p>B- Sí ve que «no había ningún tipo de control entre fronteras».</p> <p>C- Se limita a repetir el texto previo.</p> <p>D- Intuye que de esta forma Felipe II «tenía más tropas para la guerra», pero mezcla esta respuesta con otras cuestiones que nada tienen que ver con la dimensión trabajada. Por ejemplo, dice que los bandoleros a los que Felipe II perdonaba a cambio de luchar en sus tropas, «ya no</p>	<p>- Alumna que en clase hablaba mucho y que solía prestarme poca atención.</p> <p>- Sólo ha visto la dimensión B. En la D intuye algo pero lo explica bastante mal y utilizando otras argumentaciones muy pobres.</p> <p>- En la E es muy presentista.</p>

	<p>volvían a incumplir la ley cuando volvían (excepto Lupercio Latrás)».</p> <p>E- «No creo que fuese buena idea». Respuesta muy presentista.</p>	
014	<p>A- No ve la dimensión y dice que «no se enteró porque si se hubiera enterado lo hubiera detenido». Igual que 011 y 013.</p> <p>B- Ve la dimensión y dice que es normal «porque no había policía ni había nadie controlando las fronteras».</p> <p>C- Intuye la falta de hombres en las fuerzas encargadas de reprimir la delincuencia pero luego responde que «el caso de Latrás nada tenía que ver con ellos». Por lo tanto, no define con mucha precisión.</p> <p>D- «Lo perdona para tener la fiesta en paz». Respuesta muy simple aunque luego sí ve que un hombre como Latrás sería de gran utilidad para ganar una batalla.</p> <p>E- No ve la dimensión y centra su respuesta en la figura de Latrás.</p>	<p>- Alumno que participaba mucho y mostraba interés. Tenía algunos comentarios dándoselas de verdadero experto en la asignatura pero luego no lo reflejaba así en los ejercicios.</p> <p>- Sólo ve con claridad la dimensión B. En la C y en la D intuye algo pero lo define de forma poco precisa.</p> <p>- Bastante alejado en la A y en la D.</p>
015	<p>A- Ve dos dimensiones: «en el siglo XVI no había tanta información como ahora ni control de las fronteras». Sin embargo, no hace referencia a las comunicaciones lentas.</p> <p>B- Vuelve a recurrir a la respuesta de «al ser una persona importante no le decían nada». Igual que 008 y 009. Es curioso que hable de fronteras poco vigiladas en la anterior y no lo mencione aquí.</p> <p>C- Otra vez la idea de pertenencia a la nobleza para justificarlo todo.</p> <p>D- Ve la necesidad de hombres en el ejército, por lo que Latrás podía ser muy útil.</p>	<p>- Alumna que hablaba mucho en clase y mostraba poco interés.</p> <p>- Ve bien dos dimensiones en la A, aunque una de ellas (fronteras poco vigiladas) sería más apropiada para la respuesta B y allí, sin embargo, no mencionada nada.</p> <p>- En B y C vuelve a justificar todo basándose en su condición de noble, al igual que sus compañeros 008 y 009.</p> <p>- Relaciona D y E de manera bastante acertada y ve bien ambas dimensiones. Sin embargo, al final de la E no puede evitar</p>

	<p>E- Relaciona con la anterior y por eso mantiene que «era una buena técnica para que el ejército fuera mejor». Sin embargo, al final no puede escapar del presentismo y afirma «yo personalmente los metería en prisión».</p>	<p>dar su visión personal, lógicamente basada en valores del presente.</p>
016	<p>A- No ve la dimensión y tan sólo dice generalidades como «antiguamente los reyes no sabían todo lo que hacía la gente».</p> <p>B- Lo achaca a todo a pertenecer a la nobleza y por ello responde a la justicia de forma diferente. En la línea de 008, 009 y 015.</p> <p>C- Ve perfectamente que la cuadrilla de Latrás podía superar en número a los guardias. Luego vuelve a insistir en la idea de pertenencia a la nobleza.</p> <p>D- Ve muy bien la necesidad de hombres en el ejército, lo que podía llevar a hombres como Latrás a acabar en el ejército.</p> <p>E- No relaciona con la anterior y dice que esto «no le parece una mala idea si luego lo metieran en la cárcel, porque no puede ser que haya robado y matado a gente inocente y luego se le perdone todo».</p>	<p>- Alumna dispersa que solía prestar poca atención.</p> <p>- Ve muy bien C y D, aunque en la C acaba recurriendo al tópico de «la nobleza escapa de la justicia» como ha hecho en la B.</p> <p>- No ve la A ni la E, en la cual muestra mayor grado de presentismo.</p>
017	<p>A- Ve muy bien la dimensión, ya que «la comunicación era muy lenta y podía llegar a enterarse mucho más tarde».</p> <p>B- Intuye la dimensión pero responde con generalidades, es poco preciso.</p> <p>C- Se limita a repetir frases del texto previo.</p> <p>D- Ve muy bien la necesidad de tropas y por lo tanto, entiende que Latrás acabe en el ejército para ayudar a derrotar a los enemigos.</p>	<p>- Alumno muy callado en clase y que mostraba muy poco interés. No se esforzó mucho a lo largo de las dos semanas.</p> <p>- Ve muy bien la A e intuye la B pero responde con generalidades.</p> <p>- No ve la C.</p> <p>- Relaciona D y E de manera bastante acertada en ambas.</p>

	E- Relaciona con la anterior y dice que «al ser un buen luchador sería más fácil derrotar a los enemigos».	
018	<p>A- No ve la dimensión por ningún lado.</p> <p>B- Dice que es «porque pasaría con sigilo para que nadie se enterara». Al final hace una breve mención a la escasa vigilancia.</p> <p>C- Menciona que Latrás tenía hombres a su servicio y que por eso las autoridades piden ayuda al rey, quien tiene más soldados y así poder capturar a Latrás. Por lo tanto, intuye bastante bien la dimensión, aunque realmente la carta no es para eso.</p> <p>D- Ve la dimensión pero la define con poca precisión: «porque Latrás era una persona fuerte».</p> <p>E- Relaciona con la anterior y ahora es un poco más preciso, ya que dice que «no está mal porque así el rey tiene ayuda militar».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno participativo y atento que trabajaba bastante bien tanto en clase como en casa. - No ve la A. - Ve el resto pero las define con muy poca precisión. En la B sólo menciona la dimensión al final; en la C tiene una parte acertada y otra no; en D y E ve la necesidad de hombres pero no acaba de definir con precisión; le falta acabar de concretar bien las dimensiones.
019	<p>A- Ve muy bien y define con precisión «la falta de comunicación entre las personas en aquellos siglos». Esto provocaba que poca gente se enterase de los viajes de Latrás.</p> <p>B- «Al ser una persona importante y especial no se atrevían a meterse con él». Respuesta en la línea de 008, 009, 015, 016.</p> <p>C- Repite la misma idea que en la B.</p> <p>D- Sigue con la misma idea y dice que «al ser una persona noble y muy noble era más fácil que lo perdonaran».</p> <p>E- «Yo si fuese mi caso no me fiaría de una persona así». Visión presentista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna que prestaba poco interés por la materia y bastante inmadura. - Ha visto muy bien la A. - B, C y D las responde en base a la misma idea: al ser noble tenía poder y la gente no se atrevía a meterse con él porque tenía influencias y no respondía a la ley como el resto de personas. - Muy presentista en la E.
020	<p>A- Ve claramente que en esa época «no estaba todo tan bien comunicado como estamos ahora que en el mismo día sabemos lo que pasa en China». Además,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna que mostraba algo de interés pero que no solía participar mucho en clase. - Ve muy bien la A, incluso combina dos

	<p>menciona que las fronteras no estaban tan vigiladas. Por lo tanto, combina dos dimensiones.</p> <p>B- «Porque provenía de personas importantes y no se atrevían a detenerle». Ahora no habla de fronteras poco vigiladas.</p> <p>C- «Porque era muy importante y le tenían miedo».</p> <p>D- «Porque era muy peligroso y poderoso».</p> <p>E- «Porque sus padres eran poderosos no lo juzgaban igual. [...] Algo que me parece injusto, porque si tu robas o haces algo ilegal tienes que ser juzgado seas el hijo del rey o de un mendigo de la calle». En esta respuesta se ve muy bien el presentismo que hay detrás de esta noción, ya que no hablan de la nobleza del siglo XVI sino que trasladan la situación actual al pasado.</p>	<p>dimensiones de manera acertada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las demás las basa en la misma idea: si tienes poder porque eres noble todos te temen porque no te juzgan igual que a los demás. En la línea de 008, 009, 015, 016, 019. Precisamente en su respuesta E se ve perfectamente el presentismo que hay detrás de esta idea, ya que afirma que esto le parece injusto porque todos debemos ser iguales ante la ley.
021	<p>A- Habla de otra cosa que no tiene nada que ver.</p> <p>B- Ve muy bien dos dimensiones trabajadas: «había mucho menos control y era más fácil pasar» y, «al haber menos control sobre la población, era muy fácil hacerse pasar por otra persona». Por lo tanto, hace referencia a la escasa vigilancia de las fronteras y a la falta de registros e información sobre las personas.</p> <p>C- No ve la dimensión.</p> <p>D- No ve la dimensión.</p> <p>E- «Pues hoy en día no creo que se hubiese hecho lo mismo porque no se puede confiar en un delincuente».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna que hablaba mucho y mostraba poco interés. - Sólo ve la B, aunque lo cierto es que la ve muy bien e incluso combina dos dimensiones. - Una vez más, en la E muestra su presentismo al decir que no se puede confiar en un delincuente.
022	<p>A- Hace referencia a dos dimensiones, ya que habla de que «al no haber un registro en la zona fronteriza no podían controlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna bastante distante que mostraba poco interés en las clases. Curiosamente, creo que ha realizado uno de los mejores

	<p>los movimientos de Latrás» y «que como la Corte estaba en Madrid, era difícil que llegaran siempre todos los informes» (referencia a las comunicaciones lentas). Sin embargo, menciona también que esto se «debe a ser hijo de un noble». No explica nada más al respecto, pero es curioso como esa idea de pertenecer a la nobleza te libera de todo la repiten constantemente, aunque no venga al caso.</p> <p>B- Relaciona con la A al decir que no había seguridad fronteriza y además añade que «las personas no estaban como ahora registradas ante la ley». Incluso menciona una dimensión más: «los grupos de bandoleros eran más numerosos que los cuerpos de seguridad» (por lo tanto, las autoridades tendrían miedo de detenerlo y por eso cruzaba con mayor libertad).</p> <p>C- Aquí se repite la idea de «porque era hijo de un noble», al igual que 008, 009, 015, 016, 019, 020.</p> <p>D- Ve muy bien la necesidad de hombres en las tropas, lo que llevaba a incluir en el ejército a hombres como Latrás, con experiencia militar. «De esta manera los dos ganaban, el rey ganaba un cuerpo militar experimentado y Lupercio, la libertad».</p> <p>E- Curiosa respuesta dividida en dos partes: en primer lugar menciona que «objetivamente es una buena táctica porque necesitaban cuerpo militar y los bandoleros tenían experiencia con armas» (relaciona con la D), pero luego no puede evitar dar su opinión: «pero mirando subjetivamente no</p>	<p>ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciona A y B; y D y E. - En la A combina dos dimensiones y en la B también. - La C es su peor respuesta, ya que recurre al tópico de «al ser hijo de un noble...» - Muy bien D y E, ya que ve la falta de hombres y por ello ve lógico que alguien como Latrás acabe en el ejército. Sin embargo, al final da su valoración personal basada en el presente.
--	---	--

	me parece un trato seguro».	
023	<p>A- Comienza a juntar frases e ideas sin mucho sentido. En primer lugar dice que no se enteró, porque de haberse enterado le habría castigado (igual que 011, 013 y 014). Aunque luego sí hace referencia a dos dimensiones: «no había tanto control como hoy en día, por lo que igual no había hombres vigilando para transmitírselo a Felipe II», y «las comunicaciones eran muy lentas y no llegaban las noticias a tiempo».</p> <p>B- Relaciona con la A y dice que no había fronteras tan vigiladas «ni existían documentos como hoy».</p> <p>C- Para responder no hace referencia a la dimensión sino a la falta de valentía en las autoridades.</p> <p>D- No ve la dimensión.</p> <p>E- «Opino que es una locura poner a un bandolero a defender tu reino».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna que en clase no prestaba mucha atención pero que en casa trabajaba bastante. Al final del tema le puse buena nota y vino a quejarse porque consideraba que se merecía más. - Ve muy bien A y B, estableciendo relaciones entre ambas y combinando dimensiones en la A. El problema de la A es que vuelve a hacer referencia a una argumentación muy simple: «no se enteró porque si no lo habría castigado». - No ve las dimensiones en el resto y es muy presentista en la E.
024	<p>A- Ve la dimensión, ya que dice que posiblemente no se enteró al vivir uno en el Pirineo y otro en Madrid (referencia a comunicaciones lentas). Pero luego dice que «debería haberse enterado porque era noble y encima bandolero». Por su propia visión previa de la época, le exige al monarca que se hubiese enterado de todo lo que pasaba en su territorio.</p> <p>B- Combina las dos visiones sobre la nobleza (observación A). Dice que es porque «al ser de la nobleza la gente le dejaría pasar sin ningún problema» (idea de nobleza por encima del resto) y «porque al ser de la nobleza nadie podía pensar que era un bandolero».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno muy participativo e interesado en la materia. Hacía muchas preguntas y se divirtió mucho realizando este ejercicio. - Ve la dimensión A aunque luego es algo presentista al dar su opinión al respecto. - En B y D combina las concepciones sobre la nobleza (observación A). - Sí ve la dimensión C. - No ve la E.

	<p>C- Menciona que «las autoridades temían que pudiese tener más hombres a su servicio que ellos mismos», por lo tanto, ve la dimensión de fuerzas de represión débiles.</p> <p>D- «Porque era noble». Igual que en B.</p> <p>E- No ve la dimensión.</p>	
025	<p>A- No ve la dimensión y parece que describe la escena de una película, como 002 y 007. «Latrás se daría cuenta de que tenía espías siguiéndole y escaparía gracias a sus guardaespaldas».</p> <p>B- No ve la dimensión de fronteras poco vigiladas.</p> <p>C- «Igual tenían más hombres que las autoridades». Por lo tanto, ve la dimensión trabajada. Sin embargo, luego vuelve a describir una escena de película de aventuras: «tendrían miedo de que pasara al bando enemigo y les contara toda la estrategia de ataque y de defensa españolas y provocar así una gran guerra».</p> <p>D- Otra vez da una imagen de película: «no se atrevían a encarcelarlo porque sino los bandoleros harían algo contra el estado o corona» (una especie de venganza por el castigo a Latrás).</p> <p>E- Empieza dando su opinión y diciendo que le parece mal, aunque luego matiza y cree que tiene lógica reclutar a gente con experiencia en la guerra «porque necesitaban fuerza en el ejército». Combina el presentismo con la dimensión trabajada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno muy disperso y que no solía prestar demasiada atención. - En A, C y D describe escenas de películas más que responder a las preguntas. - No ve la B. - Ve las dimensiones trabajadas en la E, pero también da su opinión personal basada en el presente.
026	<p>A- Ve y explica muy bien dos dimensiones: «no había una comunicación eficiente y los viajes eran muy lentos, por lo que las</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna muy participativa e interesada que al finalizar mi período de prácticas vino para decirme que le había gustado

	<p>noticias llegaban tarde». «y no había prácticamente ningún control».</p> <p>B- Relaciona con la A y dice que no había controles ni de viajes ni de identidad.</p> <p>C- Menciona que los bandoleros podían superar en número a las fuerzas de seguridad.</p> <p>D- «Los bandoleros tienen habilidad y destreza con las armas, por lo que pueden ser más útiles en la batalla que en la cárcel». Entiende que alguien como Latrás pudiera acabar formando parte del ejército.</p> <p>E- Relaciona con la D y por eso dice que le parece «algo aprovechable», aunque luego dice que no le parece correcto «porque los delincuentes no tienen la honestidad necesaria para representar un lugar». Ejército como representante de un país.</p>	<p>mucho la actividad de empatía histórica junto a otra compañera (no ha sido incluida porque no vino el día en el que trabajamos el caso de Latrás).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciona A y B. Además, en la A, combina dos dimensiones. - Ve la C. - Ve la D, aunque no menciona la necesidad de hombres en el ejército. - Relaciona D y E, pero en la E da su visión personal.
027	<p>A- De nuevo la idea de «no se enteró porque si se hubiera enterado lo habría detenido».</p> <p>B- Ve la dimensión de fronteras poco vigiladas.</p> <p>C- «Porque era difícil encarcelar a alguien con prestigio que había nacido en una familia de nobles». (idea actual de rico&pobre).</p> <p>D- No ve la dimensión.</p> <p>E- «Cuando vuelva de Sicilia yo lo encarcelaría». Visión personal y presentista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno despistado y desorganizado, pero muy participativo e interesado. De hecho, una vez que me puse a explicar cómo había acabado la vida de Lupercio Latrás cuando ellos ya habían acabado de responder a las preguntas, pidió silencio a unas compañeras que estaban hablando porque quería escucharme. - Visión presentista en A y E. - Bien vista la dimensión B. - En la C repite la idea sobre la nobleza. - No ve la D.