

Trabajo Fin de Máster

La construcción de la Edad Media en el alumnado de secundaria: Conceptos e ideas previas.

Autor/es

Sergio García Pujades

Director/es

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación

2013

Agradecimientos

Este trabajo final de máster y toda la labor que ha llevado no ha sido cuestión de una única persona. La idea de estudiar los conceptos históricos e ideas previas sobre la Edad Media se debe a la inspiración que me proporcionó asistir a las clases de los profesores del departamento de Historia Medieval de la Universidad de Zaragoza, y fue, ya en el máster, Javier Paricio quien supo canalizar pacientemente esa inspiración para poder conjuntarla con un trabajo riguroso sobre didáctica de las Ciencias Sociales.

Pero esto no es todo: la recopilación de datos se desarrolló en el I.E.S. Corona de Aragón de Zaragoza y si se pudo realizar fue sin duda por la colaboración de todo el profesorado que cedió parte de sus horarios y clases para poder atenderme. Esta colaboración fue especial, sobre todo, en el departamento de Ciencias Sociales. Y, a pesar de toda esta ayuda, nada se hubiera podido llevar a cabo sin Eva Suárez, mi tutora de prácticas, quien no solamente atendió esta demanda y perdió su tiempo poniéndome en contacto con otros profesores, sino que además me transmitió su sabiduría y paciencia para poder manejar con éxito una clase de secundaria.

Además he de mencionar a todos aquellos que me han acompañado durante las largas horas de biblioteca y que han visto cómo poco a poco se construía el trabajo: Laura, Lio, Matute, Cristina, Lucía, Fer... Y como no podría ser de otra manera, he de mencionar el apoyo de mi familia y las siempre interesantes reflexiones de María, quien también tiene gran parte de culpa a la hora de haber decidido internarme en estas cuestiones.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico: conceptos e ideas previas.....	5
3. Metodología y procesado de los datos.....	11
a. Técnicas de recogida de información.....	11
i. El cuestionario.....	11
ii. Interpretación de fuentes medievales.....	12
iii. Observación en el aula.....	13
b. Análisis y categorización de la información.....	16
i. Procesado de los cuestionarios.....	16
ii. Procesado de las pruebas de interpretación.....	17
iii. Procesado de la observación en el aula.....	19
4. Resultado de los cuestionarios: las ideas previas.....	21
5. Resultado de las pruebas de interpretación: los conceptos históricos.....	25
6. Conclusiones.....	31
7. Bibliografía consultada.....	35

Introducción

En las siguientes páginas que recoge el Trabajo Fin de Máster que reúne la investigación y reflexiones que fueron llevadas a cabo en el segundo periodo de prácticas del Máster en profesorado de educación secundaria (curso 2012-13) en el I.E.S. Corona de Aragón de Zaragoza. Para contextualizarlo y atendiendo al PEC del centro, hemos de saber que el instituto se encuentra colindante a la Ciudad Universitaria de la capital aragonesa y recibe principalmente alumnos de clase media-baja y media-alta, además de población inmigrantes con recursos más escasos¹.

El estudio se ha centrado en analizar la construcción de los conceptos históricos sobre el Medievo y su relación con las ideas previas y, atendiendo a la diversidad social del alumnado que en el párrafo anterior hemos expuesto, partimos del supuesto de que tal construcción no es homogénea. El propósito de esta investigación tiene dos ejes: por un lado se quiere saber qué es lo que los estudiantes entienden por Edad Media, periodo histórico dominado por estereotipos e ideas previas; y, por otra parte, comprender cómo construyen ese concepto histórico. De esta forma se pretende arrojar más luz sobre cómo van construyendo los alumnos poco a poco los conceptos sobre Historia y qué relación tienen estos con las ideas previas. Este doble propósito pretende ayudar a los profesores de secundaria y, a la didáctica de las Ciencias Sociales en general, para que los estudiantes conformen de mejor manera su pensamiento histórico y, por otro lado, pretende ayudar a los medievalistas a captar la percepción popular sobre el Medievo, algo importante puesto que la Historia es un continuo diálogo entre pasado y presente y entender las percepciones actuales, aunque sean estereotipos, puede ayudar estratégicamente al medievalista para saber mejor cómo encajar sus trabajos y contribuir a la tan necesitada divulgación de los conocimientos históricos.

A tal fin se llevaron a cabo una serie de pruebas con los estudiantes de distintos cursos del mencionado instituto, intentando abarcar todos los niveles posibles para poder recoger los máximos datos posibles. Esto ha supuesto un material ingente que ha

¹ Para estas cuestiones véase el PEC del centro disponible al público en www.iescorona.es, p. 4.

sido estudiado y organizado en gráficos y tablas para su mejor interpretación y que exponemos en las páginas que siguen.

II

Marco teórico: Conceptos e ideas.

1. La dificultad para asimilar conceptos históricos.

Los conceptos científicos son generalizaciones a partir de las que percibimos y entendemos el mundo. Son la base del conocimiento de cualquier disciplina y sirven para facilitar la comunicación en un mismo campo científico. Pero, aunque empleemos distintos conceptos y a través de ellos podamos debatir amplios temas, llegar a su comprensión es un acto puramente individual: *“la comprensión que cada uno tiene de un concepto es diferente, pero comparte elementos comunes que nos permiten utilizar el mismo término de forma significativa”*².

Al ser un proceso de construcción individual hemos de tener en cuenta el desarrollo cognitivo del estudiante entre otros tantos factores (motivación, situación social, familiar...). Esto es importante puesto que los estudiantes son incapaces de comprender de buena forma muchos conceptos antes de los 11-12 años, aunque se produzca una mejora de la comprensión según se va avanzando en edad³. Esto se debe a que el adolescente, siguiendo la tradición de Piaget, va desarrollando un pensamiento formal y dejando atrás el operativo. Pero ese desarrollo formal es, en muchos casos, todavía incompleto⁴ y, además, más tarde veremos que no es el único factor importante a tener en cuenta para que se produzca el cambio conceptual. En definitiva, *“los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta”*⁵. De hecho los conceptos son asimilados poco a poco: primero se entienden a partir de una serie de rasgos muy concretos y luego se le van atribuyendo cualidades abstractas. Además en un primer lugar los conceptos se entenderían de una forma aislada para más tarde tejerse una red que los interrelacione.

² Nichol, J. y Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing primary teaching skills* London & N. York: Routledge. P. 108.

³ Carretero, M. (2011): Comprensión y aprendizaje de la historia. En Dirección General de Desarrollo Curricular y Universidad Pedagógica Nacional (eds.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. P. 77.

⁴ Pozo, J. I.; Asensio, M. y Carretero, M. (1983): Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje: journal for the study of education and development*, nº23, pp. 55-74

⁵ *Ibidem*.

2. Las ideas previas.

Al ser individual la asunción de conceptos hemos de entender que su comprensión no es un proceso exento de problemas, al contrario. En primer lugar depende, como hemos anunciado, del grado de desarrollo del conocimiento: los profesores de ciencias, al ver que sus estudiantes eran incapaces de entender los conceptos científicos, acudieron a la teoría piagetiana para ver qué era lo que ocurría y vieron que el problema estaba en que el pensamiento de muchos de los alumnos es concreto y no formal⁶. Pero Piaget no sirve para explicar todos los problemas puesto que los estudiantes, antes de que se les explique un concepto, llegan ya con una serie de ideas previas; no son una tabula rasa. Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero explican que existen unas concepciones espontáneas que surgen en la mente del alumnado sin que se haya realizado alguna directriz educativa específica⁷. Estas concepciones son además implícitas por lo que el alumno no es realmente consciente de su utilización. En definitiva, los alumnos no parten de cero sino que llegan a clase con una serie de ideas previas a través de las cuales explican el mundo. Parece evidente que estudiar tales ideas es fundamental para profundizar en los problemas que los estudiantes tienen para asimilar los conceptos.

Las ideas previas habitualmente son erróneas desde un punto de vista científico⁸ puesto que se extraen de la interacción cotidiana con el mundo y, como hemos señalado, sin ninguna orientación pedagógica o académica específica⁹. Ángel Liceras señala que muchos de los tópicos y estereotipos que se manejan en campos de las Ciencias Sociales son ideas hechas, preconcepciones al fin y al cabo, y que se pueden transmitir desde muchos ejes como los medios de comunicación, la familia, Internet, la cultura popular e, incluso, en la propia escuela¹⁰. El mismo autor señala que “*los estereotipos afectan al ámbito conceptual, porque enmascaran y distorsionan los términos de la realidad*”¹¹.

⁶ Estas cuestiones han sido tomadas de Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero “*Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la Ciencia*” (1987) referenciado en la bibliografía.

⁷ *Ibid.*, p. 43 y ss.

⁸ Chi, M. T. H. y Rod, D. R (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En Limón, M. y Mason, L. (eds.): *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. P. 3.

⁹ Pozo, J. I. y Carretero, M. (1987), *op. cit.*, p. 43

¹⁰ Liceras Ruiz, Ángel (2003): Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma [Versión digital]. *Íber: Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*, nº36

¹¹ *Ídem.*

Aunque muchas de estas preconcepciones o ideas previas puedan ser superadas sin problemas con un poco de formación¹², hay que pensar que otra de las características de las preconcepciones es que en ciertos casos son altamente resistentes al cambio, por lo que dificultarían el cambio conceptual. Son resistentes, en primer lugar, porque se organizan como si fueran teorías ya que, al fin y al cabo, tienen una función explicativa, es decir, están entrelazadas entre sí y jerarquizadas¹³. Pero es que, además, en Ciencias Sociales, al no basarse estas ideas previas en algo experiencial o perceptivo (como sí los conceptos de Ciencias Naturales) y en cambio formar parte de la identidad (pensemos siguiendo a Ángel Liceras en cómo los estereotipos nacionales y tópicos sobre otras culturas son tan habituales en muchos medios sociopolíticos), resultan más resistentes y por lo tanto parece que “*cambiar nuestra representación del descubrimiento de América o la expulsión de los árabes en 1492 sea más difícil que transformar nuestras ideas sobre la evolución de las especies o la composición de la materia*”¹⁴.

3. Las ideas previas sobre la Edad Media

En Historia se recogen muchas de estas ideas previas puesto que no es la única forma de mirar al pasado: la memoria, la política y la producción cultural acostumbran a los alumnos a tener ciertas imágenes sobre el Medievo que, en muchos casos, no son sino tópicos y estereotipos. La medievalista Régine Pernoud comentaba que una pequeña mirada al mundo que nos rodea bastaría para hartarnos de tópicos sobre el periodo¹⁵. Y es que la Edad Media ha sido y es recurrente en el imaginario público y en nuestra cultura, siendo frecuente una visión denigrante y oscura del periodo: “*El fiscal en jefe del Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia acusó a Slobodan Milosevic de “salvajismo medieval”*”¹⁶. Esta visión no es para nada nueva, J. J. Carreras nos recuerda que cuando ocurrió “la noche de los cuchillos largos” en la que Hitler acabó con el sector que dirigía Röhm en el partido nazi, la prensa británica

¹² Chi, M. T. H. y Rod, D. R (2002), *op. cit.*, p.3

¹³ Pozo, J. I. y Carretero, M., 1987, *op. cit.*, p. 45

¹⁴ Carretero, Mario, y Limón, Margarita (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós. P. 5

De hecho Mario Carretero ha estudiado la cuestión de la nacional y la construcción del relato identitario a través de la educación en perspectiva comparada España-Argentina. Véase: Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2008): Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. *Cultura y educación*, nº20 (2), pp. 229-242.

¹⁵ Pernoud, R. (1998): *Para acabar con la Edad Media*. Medievalia. Barcelona. P. 7

¹⁶ Kalyvas, S. N. (2010): *La lógica de la violencia en la guerra civil*. Madrid. Akal. P. 96.

comentó que en Alemania se estaba volviendo a la Edad Media. El mismo autor señala que es frecuente que los historiadores (y por supuesto los medievalistas) se indignen al ver cómo ante cualquier acto de barbarie se menciona la Edad Media¹⁷.

Esta pésima visión sobre el pasado medieval arranca, tal y como comenta también J. J. Carreras, desde la Ilustración, que es cuando comenzó a ser entendida como una fea pausa de una historia basada en el desarrollo de la Razón. Pero a la vez surgió otra visión que, comenzando con Herder aunque entroncando con las investigaciones anteriores de Montesquieu, comenzó a construir una visión más romántica haciendo que el pasado medieval conectase directamente con la construcción del Estado-nación moderno.

De igual forma hoy podemos advertir dos visiones ante el pasado medieval. Una Edad Media entendida como “*una época maldita, una etapa de barbarie y de ignorancia, una fase de la historia caracterizada por el fanatismo, la violencia, la injusticia y la miseria física e intelectual*”¹⁸; o una más idealizada vista con un toque romántico y que ya “*había irrumpido de forma fulgurante a partir de las novelas históricas de Walter Scott y del drama romántico*”¹⁹. Una leyenda negra y otra rosa, en definitiva.

Por lo que vemos las ideas previas sobre el imaginario medieval, aunque sigan estas dos visiones, pueden ser muy amplias porque, como ya hemos comentado antes, las fuentes de las que se extraen la información son amplias y variadas. Florencio Suárez Frieria ya nos advierte de esto asumiendo que “*nuestros alumnos tienen una imagen estereotipada de la Edad Media que ha de proceder de películas, reportajes, literatura y de lo que recuerdan de sus estudios. Prácticamente todos ellos hablan de castillos, caballeros, damas, guerras...*”²⁰; es decir, mezclando la cultura popular con “algo” de la tradición académica. Y si no se trata de una Edad Media de princesas y castillos, se hace desde la óptica negra que es ver la Edad Media como “*un tiempo pasado, antiguo, anticuado o desfasado, que asocian a la barbarie o a una época sin civilizar y de penurias*”²¹.

¹⁷ Carreras, J. J. (2007): La Edad Media. Instrucciones de uso. *Jerónimo Zurita*, nº82, pp. 11-12

¹⁸ González Jiménez, M. (2009): Percepción académica y social de la Edad Media. En *La Historia Medieval hoy: percepción académica y percepción social. XXXV Semana de Estudios Medievales*. Estella. Gobierno de Navarra. P.60

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ Frieria Suárez, F. (2009): Percepción de la Historia Medieval en la enseñanza secundaria. En *La Historia Medieval hoy: percepción académica y percepción social. XXXV Semana de Estudios Medievales*. Estella. Gobierno de Navarra. 2009. P. 85

²¹ *Ibidem*, p. 86

4. Atando cabos. Propósito y sentido de estudiar conceptos e ideas previas sobre la Edad Media:

Comprobar las ideas previas del alumnado sobre la Edad Media parece importante por dos cuestiones. Es interesante porque conociendo cuáles son las ideas previas y tópicos más habituales en los estudiantes, el profesor de secundaria puede diseñar mejor sus actividades. En segundo lugar porque pretendemos comprobar cómo se construye la visión conceptual de los estudiantes sobre el Medievo y, en general, sobre la Historia: corroboraremos de esta forma qué dificultades entrañan los conceptos, cómo los construyen y cómo actúan las ideas previas en relación a los conceptos científicos. Esto último es interesante para poder ver si el concepto científico termina por desplazar a la idea previa o si logran convivir. Conociendo las dificultades en la construcción de esos conceptos conoceremos mejor cómo poder diseñar actividades y una buena clase de Ciencias Sociales.

Verificar esta unión entre ideas previas y conceptos científicos, así como tener una visión general sobre cómo es la sociología estudiantil sobre la Edad Media, permitirá tener una mejor visión sobre cómo se produce el cambio conceptual y si es cierto que las ideas previas pueden servir para producir tal cambio, como así argumentan Margarita Limón y Mario Carretero, quienes opinan que la idea previa actuaría como la *impedimenta* de un legionario romano, un equipaje pesado pero que puede ser muy útil; o si por el contrario supone un auténtico obstáculo en el progreso conceptual puesto que, al fin y al cabo, constituye la base sobre la que se va a levantar todo el conocimiento posterior²².

De hecho investigar sobre estos temas de construcción del pensamiento histórico y concretamente sobre la concepción de la Edad Media es algo bien demandado. El profesor Germán Navarro, medievalista de la Universidad de Zaragoza, habla de la necesidad de conocer toda esta cultura que se produce sobre el periodo medieval y que reproducen los estudiantes para poder ayudar a los profesores de educación secundaria²³. Solo de esta forma podremos comprender cómo van construyendo paulatinamente los estudiantes la Edad Media en su cabeza y, en definitiva, la Historia,

²² Limón, M. y Carretero, M. (1997): Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (eds.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós. P. 7

²³ Navarro Espinach, G. (2011): Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *EARI – Educación artística revista de investigación*, nº2, pp. 153-160.

para poder motivarlos y crear unos entornos de educación favorables. De esta manera Clío podrá enseñarles a mantener una actitud crítica ante el pasado, el presente y sobre lo que incierta y obscuramente nos deparará el futuro.

Metodología y procesado de los datos

Técnicas de recogida de datos: Esta investigación se pretende llevar a cabo durante el segundo periodo de prácticum del Máster en Profesorado de educación secundaria en el I.E.S. Corona de Aragón, en Zaragoza. La investigación en el aula se llevará a cabo a través de varios métodos y cada uno de ellos se destinará a recabar una información específica:

I. El cuestionario.

El primer método de trabajo será el cuestionario. El objetivo es realizar un muestreo, lo más amplio posible, que nos ayude a recabar información sobre qué idea tienen los alumnos sobre la Edad Media y sus fuentes culturales. Para ello se le pide al alumno que responda a una serie de ejercicios breves y sencillos que le son presentados con la menor ambigüedad posible. Son cuestiones rápidas que no suponen al alumno nada más que un pequeño esfuerzo de memoria:

- Cita películas y/o series de televisión que conozcas y que estén ambientadas en la Edad Media.
- Cita videojuegos que conozcas y que estén ambientados en época medieval.
- Cita novelas que hayas leído y que estén ambientadas en la Edad Media.

Estas tres primeras cuestiones pretenden sacar información sobre las fuentes culturales a partir de las que las que el alumnado pueda producir sus conocimientos previos. Es interesante puesto que no nos hemos topado con un estudio que recoja este tipo de información. Las siguientes preguntas serán:

- Cita algunos personajes históricos que hayan vivido en la Edad Media.
- Cita algunos acontecimientos que creas que ocurrieron en la Edad Media.

Estas últimas dos cuestiones pretenden comenzar a activar ideas que vamos a estudiar adelante con más detenimiento. Pretendemos comprobar hasta qué punto la Edad Media es para los alumnos un periodo cronológico definido y asentado o, por el contrario, un cajón de sastre en el que se mezclan estereotipos e ideas previas sobre cualquier periodo histórico. Además nos permitirá identificar otro tipo de información sobre el alcance de

las leyendas (Robin Hood, rey Arturo, por ejemplo) y hechos o personajes que son aprendidos por tradición cultural e historiográfica (El Cid, las Cruzadas, la reconquista, Juana de Arco...). Por supuesto que las tres primeras cuestiones, que hemos relacionado más directamente con las fuentes, no obvian que también podrán evidenciar deslizamientos cronológicos.

Hemos decidido realizar tan solo estas cuestiones para que sea un ejercicio fácil y sencillo que el alumno pueda llevar a cabo en, aproximadamente, quince minutos, lo que nos da la ventaja de no agotarlo y de no interrumpir demasiado la clase del profesor en la que nos internemos. La idea es realizar estas encuestas en el mayor número posible de clases y niveles aunque, como mínimo, intentaríamos realizar una encuesta por cada curso académico presente en el instituto.

II. Interpretación de fuentes medievales.

La segunda prueba tiene como objetivo ver cómo los estudiantes van construyendo su concepto de Edad Media, y para ello se ha pensado que los alumnos interpreten brevemente una fuente visual. Hemos seleccionado tres imágenes que relatan distintos aspectos de la vida medieval. Una es una escena de una justa sacada del *Codex Manesse* (s. XIV), la segunda es la escena del mes de marzo del famoso *Libro de Horas del Duque de Berry* realizado por el taller de los hermanos Limbourg (s. XV) y, por último, el lienzo de *La muerte de un ávaro* del pintor flamenco El Bosco (XV)²⁴.

Lo que se propone al alumnado es que interprete una escena sobre la ideología caballeresca, otra sobre el feudalismo (que seguramente sea lo más identificable con la Edad Media), y una última que expresa la concepción religiosa del momento. Estas imágenes sirven como reactivo para que los estudiantes plasmen sobre el papel su idea sobre la Edad Media y así, por nuestra parte, comprobaremos cómo van elaborando los conceptos a través de los distintos cursos y edades. Se espera que los estudiantes no solamente realicen interpretaciones a través de conceptos sociohistóricos sino que plasmen también sus ideas previas que, junto a la información de los cuestionarios, rastreamos y clasifiquemos posteriormente.

²⁴ Todas estas imágenes han sido extraídas de Wikipedia, la enciclopedia libre, <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia%3aPortada>

Objetivos: Saber qué es lo que el alumno proyecta al interpretar la Edad Media, bien sean ideas previas, bien conceptos sociohistóricos; mensurar y categorizar esos conceptos para comprobar cómo los van construyendo y, por último, conocer qué tipo de ideas previas plasman los alumnos que, como hemos anunciado con los cuestionarios, serán clasificadas.

Se han seleccionado unas pocas imágenes para que la prueba pueda realizarse en una clase de tutoría (50 min. aprox.). La prueba será realizada a todos los grupos posibles a excepción, seguramente, de segundo de bachillerato debido al calendario impuesto por la prueba de acceso a la universidad. Se hablará con los profesores de los distintos grupos para intentar realizar la prueba en una clase de tutoría. Aun así al ser una prueba más extensa entendemos que podremos realizar menos cantidad en comparación con los cuestionarios, puesto que dependemos de los profesores del instituto y del tiempo que dispongan. Hay un problema evidente de tiempo puesto que las prácticas en el instituto son cortas e intensas.

III. Observación en el aula.

Una tercera forma de recolectar datos la realizaremos con la observación del alumnado en clase y sus reacciones y cuestiones sobre el tema de Historia Medieval. Ante esto nos enfrentamos con un problema de currículo y llegada al Instituto puesto que los temas referidos al Medioevo están siendo finiquitados en 2º de ESO (en alguna clase incluso fueron dados en diciembre), por lo que podré asistir a unas pocas sesiones. Se llevará a cabo en las sesiones de 2º de ESO PAB, aula en la que mi tutora de prácticas es profesora y puedo observar sin importunar a ningún otro docente.

Objetivos: El propósito de esta recolección de tipo antropológica es simplemente recabar datos de forma directa, sin mediar un escrito delante, y así poder triangular las informaciones que recojamos a través de los anteriores métodos²⁵.

²⁵ Kawulich, B. (2005): "La observación participante como método de recolección de datos" en *Forum: Qualitative Social Research*, nº6. McKernan, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Morata.

Adjuntamos a continuación la plantilla del cuestionario y la prueba de análisis de imágenes:

Cuestionario:

Grupo: ____

Nº de cuestionario: ____

Sexo: Mujer / Hombre

País de nacimiento:

Año de nacimiento:

Estudios de mayor grado cursados por la madre:

País de nacimiento de la madre:

Estudios de mayor grado cursados por el padre:

País de nacimiento del padre:

1. Cita películas y/o series de televisión que hayas visto y estén ambientadas en la Edad Media.

2. Cita videojuegos que conozcas y que estén ambientados en época medieval.

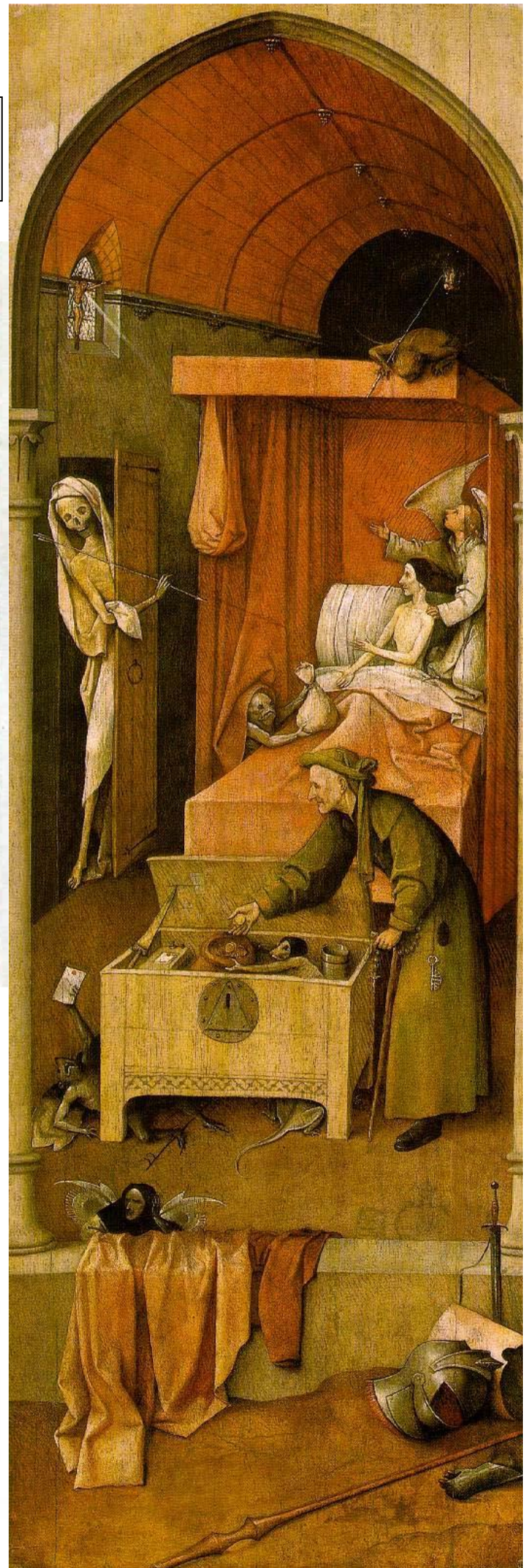
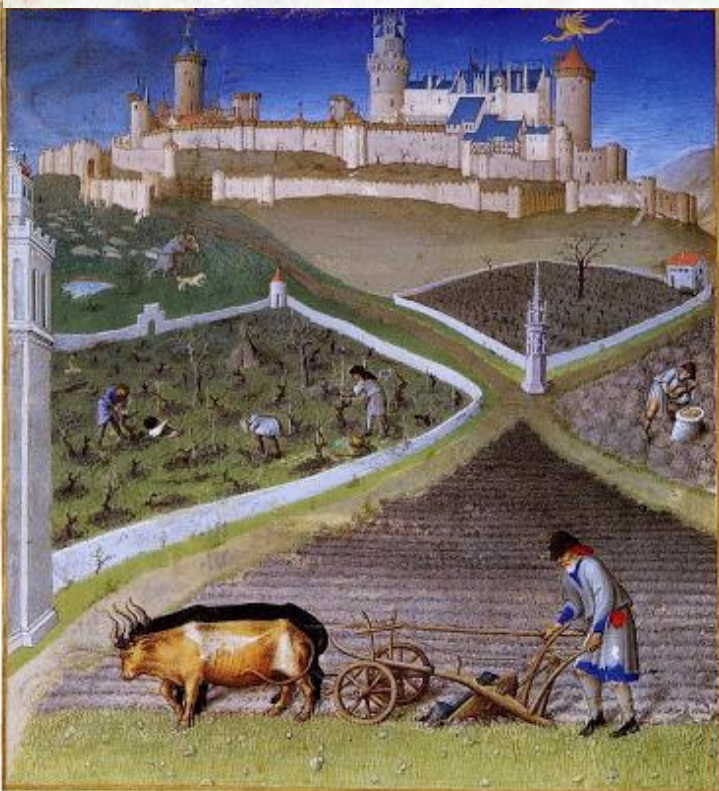
3. Cita novelas que hayas leído y que estén ambientadas en la Edad Media.

4. Cita algunos personajes históricos que hayan vivido en la Edad Media.

5. Cita algunos acontecimientos que creas que ocurrieron en la Edad Media.

Grupo:

Nº de prueba:



Análisis y categorización de la información obtenida:

Procesado de los cuestionarios: La información que nos darán los cuestionarios está enfocada a que tengamos una panorámica sobre lo que los alumnos entienden por Edad Media. De esta forma comprobaremos qué es lo que consideran por tal periodo y, además, nos permitirá intuir las fuentes de las que extraen las ideas previas que muestren más tarde en la interpretación de las imágenes.

Es evidente que los cuestionarios nos van a dar una información muy cuantiosa y por eso mismo realizaremos una tabla resumen con las contestaciones más repetidas.

Después rastreamos las ideas previas que hallemos en las pruebas de interpretación visual. Para tal rastreo y clasificación partimos de la percepción social de la Edad Media que páginas atrás han hablado especialistas como Manuel González Jiménez o Florencio Suárez Frieria, quienes dividen tal percepción en una Edad Media oscura y escatológica, y otra Edad Media amable y de leyenda. De hecho parece que los productos culturales ambientados en el Medioevo, al menos los videojuegos, estarían también inspirados en este dualismo²⁶. Esta división nos sirve de esqueleto para ir rastreando los siguientes estereotipos que, por supuesto, no tienen porqué manifestarse todos:

Edad Media oscura	Edad Media de leyenda
<ul style="list-style-type: none">- Maltrato del campesinado.- Pobreza y malestar generalizados (pestes, hambrunas, religiosidad integrista...)- Otros.	<ul style="list-style-type: none">- Caballeros que luchan por obtener a la doncella como premio.- Dragones como agentes de acción cotidiana (es decir, ideas de leyenda, no racionalizadas).- Otros.

Para detectar los estereotipos nos hemos servido de medievalistas como Jacques Heers o Régine Pernoud que han hecho estudios sobre la construcción cultural de la Edad Media. Así Jacques Heers habla de que esa visión oscura de la Edad Media es una construcción historiográfica anti-feudal que surge a partir de la Revolución Francesa y, en general, con las revoluciones liberales que hacen tambalear a los sistemas

²⁶ José Manuel Rodríguez García habla de que habría unos videojuegos inspirados en una tradición más fantástica y popular de la Edad Media que beberían, por ejemplo, del mundo de J. R. R. Tolkien; y otros que toman ideas de un mundo más oscuro, y para ello solo habrían de verse los nombres de algunos títulos como, por ejemplo, *Darklands*. Para estas cuestiones véase el trabajo del autor citado en la bibliografía; pp. 199 y ss.

absolutistas. De aquí se extrae un discurso que habla, por ejemplo, de los campesinos medievales como “(...) *rústicos cultivando tierras que no les pertenecen, duramente explotados, sometidos a vejaciones constantes e insoportables* (...)”²⁷. Por supuesto, estos estudios llegan a mucha profundidad de conocimiento y ofrecen páginas y páginas desechando estereotipos sobre el periodo, así que hemos decidido simplificarlos y agruparlos en los que salen en la tabla.

Objetivos: Esta contabilidad de estereotipos pretende, por una parte, comprender qué imagen de Edad Media están proyectando los estudiantes sobre el papel y, aparte, clasificar tales prejuicios para ver luego su interacción con la construcción de los distintos conceptos sociohistóricos que explicamos a continuación.

Procesado de las pruebas de interpretación: El segundo método, en el que los estudiantes han interpretado fuentes visuales, es más complejo porque con él vamos a poder ver cómo construyen los alumnos los conceptos sobre el periodo. Como sabemos, los conceptos son la estructura básica a partir de la que construimos y damos sentido a lo que nos rodea pero su construcción tiene serias dificultades. Conocemos que la construcción es puramente individual²⁸ y además entendemos que es progresiva y paulatina según se va avanzando en edad. En esta construcción es donde intentaremos advertir las ideas previas (ya rastreadas) y su interrelación con los conceptos.

Para poder llevar a cabo nuestros propósitos hemos elaborado una tabla con distintos niveles de construcción de los conceptos históricos. En un primer nivel la visión del pasado sería totalmente presentista y, por lo tanto, no explicitaría ninguna estructura conceptual (sería el nivel 1); pero según se va desarrollando el pensamiento formal se irían creando, paulatinamente, las estructuras conceptuales, comenzando con un concepto sociológicos generales (nivel 2) y agregando poco a poco algunos elementos propios de cada periodo histórico (nivel 3), hasta llegar a una comprensión completa e integradora y profunda de un periodo histórico concreto (nivel 4). A través de esta tabla iremos analizando las diferentes pruebas de los distintos niveles que a continuación especificamos:

²⁷ Heers, J. (1995): *La invención de la Edad Media*. Barcelona: Crítica. P. 135.

²⁸ Nichol y Dean (1997), *op. cit.*

Nivel 1: Los estudiantes conciben el pasado a través de individuos y motivaciones personales e inmediatas. Ejs: *“El campesino trabaja para comer”*, *“Los caballeros luchan para elegir princesa”*. Entienden personajes muy concretos sobre el pasado: reyes, caballeros, campesinos... y sin atribuirles una especificidad histórica (como sería hablar del señor feudal, siervo...). En muchos casos únicamente se llegaría a describir la escena y situar a sus actores. Este nivel estaría marcado por un acusado presentismo²⁹ que impide comprender la dimensión social de la Historia y, por lo tanto, llegar a una conceptualización.

Nivel 2: Los estudiantes son capaces de comprender conceptos socio-históricos de forma vaga: entienden que existen grupos sociales diferenciados económica, social o jurídicamente. De esta forma establecen diferencias entre grupos y explican razonadamente a partir de intereses contrapuestos de clase y jerarquías. Es decir, asumen que el pasado tiene una dimensión colectiva y la caracterizan hablando de grupos sociales: campesinos y nobles, por ejemplo. En este nivel se agota la visión únicamente presentista del pasado puesto que las acciones son razonadas desde lo social y los intereses de grupo. Ejs: *“los campesinos trabajan para los nobles”*, *“los caballeros luchan para impresionar a las damas y al público”*; lo que lleva a que se muestre cierta empatía histórica: se entienden las relaciones sociales por ser dinámicas propias de grupos. En definitiva, se explica el pasado a través de conceptos sociales amplios y no específicos para analizar la Edad Media.

Nivel 3: Los estudiantes son capaces de engazar los conceptos socio-políticos en estructuras y relaciones más abstractas y complejas. Se muestran más precisos a la hora de emplear un léxico específico que concreta a los grupos sociales y las relaciones político-sociales específicas del periodo histórico. Ejs: *“los campesinos trabajan las tierras del señor feudal a cambio de protección/a cambio de la cosecha”*; *“los caballeros pertenecientes al estamento nobiliario combaten para poder lograr más honor y prestigio social”*. Explican el pasado a través de las especificidades del momento histórico por lo que comprenden que las acciones de los protagonistas de la

²⁹ El presentismo es uno de los problemas que mencionan M. Carretero y M. Montanero para comprender la realidad histórica puesto que da una visión egocéntrica que se relaciona con la carencia de empatía. Esto hace que no se puedan comprender las motivaciones de los protagonistas de la historia en su contexto histórico. Véase de los autores Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, p. 136, referenciado en bibliografía.

Historia se enmarcan no solo en unas dinámicas de grupo sino que éstas están marcadas por el contexto propio del momento. En este nivel se amplía el léxico específico sobre el Medioevo utilizado por los estudiantes, dejándose atrás una concepción sociológica general por una más específica. Sería un nivel deseable para un estudiante de secundaria en el que es capaz de distinguir un periodo histórico de otro.

Nivel 4: Los estudiantes son totalmente capaces de comprender los conceptos básicos sobre la Edad Media, interrelacionarlos utilizando el léxico apropiado, contextualizando, etc. Los estudiantes comprenden la Edad Media como una estructura amplia en la que se unen distintos aspectos: políticos, culturales, ideológicos, religiosos... Sería un nivel ideal y más propio de un estudiante universitario.

Procesado de la observación en el aula: Las informaciones relevantes que tengan que ver con las cuestiones sobre ideas previas y sus fuentes es posible que aparezcan de forma espontánea en el aula, por ello nos parece interesante asistir a las clases y observar las reacciones de los alumnos mientras se les explican diferentes cuestiones sobre Historia Medieval.

Los datos relevantes recogidos no serán procesados en ninguna tabla o gráfico, simplemente afirmarán las cuestiones que se vayan señalando en la interpretación de resultados proponiendo nuevos ejemplos o adjuntando reacciones posibles de los alumnos. Recoge más datos por el mero hecho de poder triangular la investigación.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Ideas previas	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecen aisladas de los conceptos o, directamente, no aparecen de forma explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se hacen explícitas y se pueden combinar con conceptos. - Diferencia grupos sociales y una subordinación jerárquica. - Se da más importancia a la idea previa que al concepto. O matizan considerablemente el funcionamiento social. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se da más importancia a la idea previa que al concepto. Conviven en igualdad; o simplemente añade información, pero no vertebrar la narración, 	<ul style="list-style-type: none"> - La idea previa se destierra a favor del concepto científico.
Conceptos socio-históricos	<ul style="list-style-type: none"> - Individualismo: No se diferencian grupos sociales sino individuos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia grupos sociales y una subordinación jerárquica. (“se trabaja para alguien”). - Léxico socio-político general (nobleza, campesinos...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce razonamientos y lógicas más complicadas y abstractas específicas de un periodo histórico concreto. - Utiliza correctamente léxico socio-político concreto del periodo (ej.: señor feudal, vasallo...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de interrelacionar conceptos (en el caso, interrelacionar las imágenes) y enmarcarlos en una estructura amplia y no fragmentaria. - Conocimiento profundo sobre el periodo.
Empatía histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Los actos del pasado tienen motivaciones individuales o inmediatas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los actos del pasado tienen una motivación social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducen contexto histórico o una contextualización concreta del acontecimiento a partir de las lógicas de la época. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se es capaz de comprender los hechos y eventos del pasado de acuerdo a unas lógicas contextualizadas.

IV

Resultado de los cuestionarios: ideas previas

Las respuestas de los cuestionarios han sido extremadamente variadas y cuantiosas por lo que aquí, en esta tabla, mostramos el resumen de las respuestas que más veces se han repetido. Los cuestionarios se realizaron a los siguientes grupos: 1º ESO A, 2º ESO B, 2º ESO PAB, 3º ESO C, 4º ESO B, 1º Bach. A y 1º Bach. B, llevando a cabo 108 en total.

Ítem [total contestaciones]	Respuestas más repetidas (nº de repeticiones)
Películas y series de televisión [239]	<ul style="list-style-type: none"> - Juego de Tronos (26) - Águila Roja (21) - El Señor de los Anillos (13) - Isabel (13) - Troya (9)
Videojuegos [95]	<ul style="list-style-type: none"> - Assassin's Creed (28) - El Señor de los Anillos (7) - Juego de Tronos (5) - Age of Empires (5) - Saga The Elder Scrolls (5)
Novelas [115]	<ul style="list-style-type: none"> - El Quijote (17) - Lazarillo de Tormes (11) - La Celestina (11) - El Señor de los Anillos (7) - Los pilares de la tierra (5)
Personajes históricos [95]	<ul style="list-style-type: none"> - Reyes Católicos (31) - El Cid (20) - Colón (14) - Juana la loca (8) - Arturo (7)
Acontecimientos históricos [137]	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento/conquista de América (21) - Reconquista (17) - Imperio Romano (10)

A continuación exponemos los gráficos en los que mostramos el rastreo de ideas previas en las pruebas de interpretación de imágenes:

Gráfico 1: Rastreo de tipos de ideas previas por cursos.

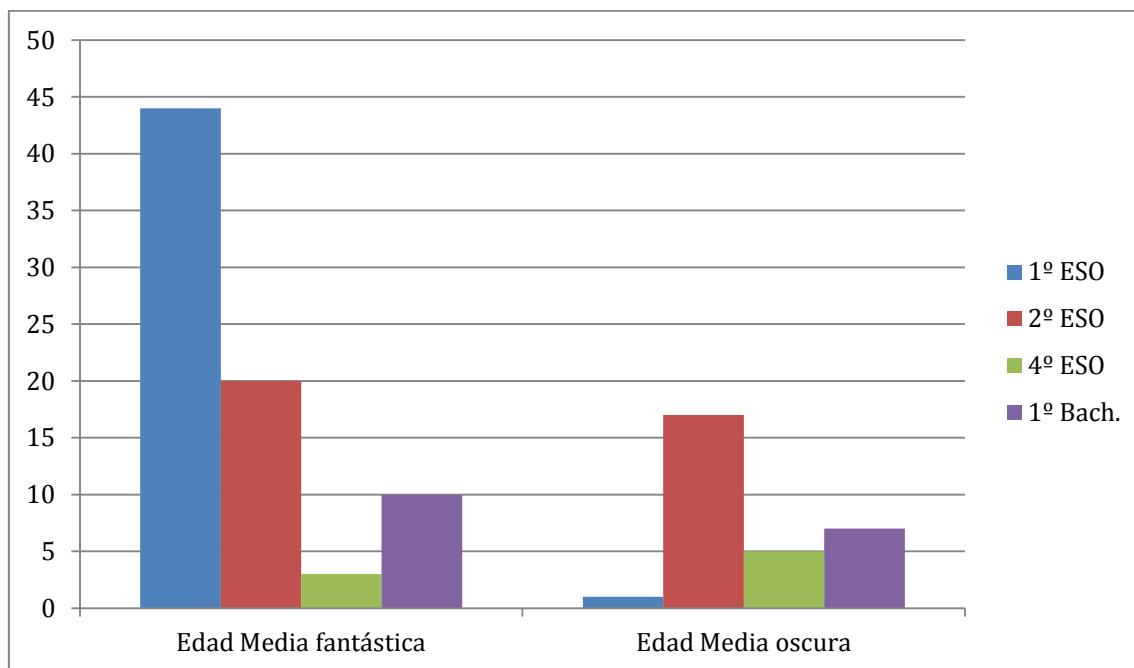


Gráfico 2. Ideas previas de la Edad Media fantástica.

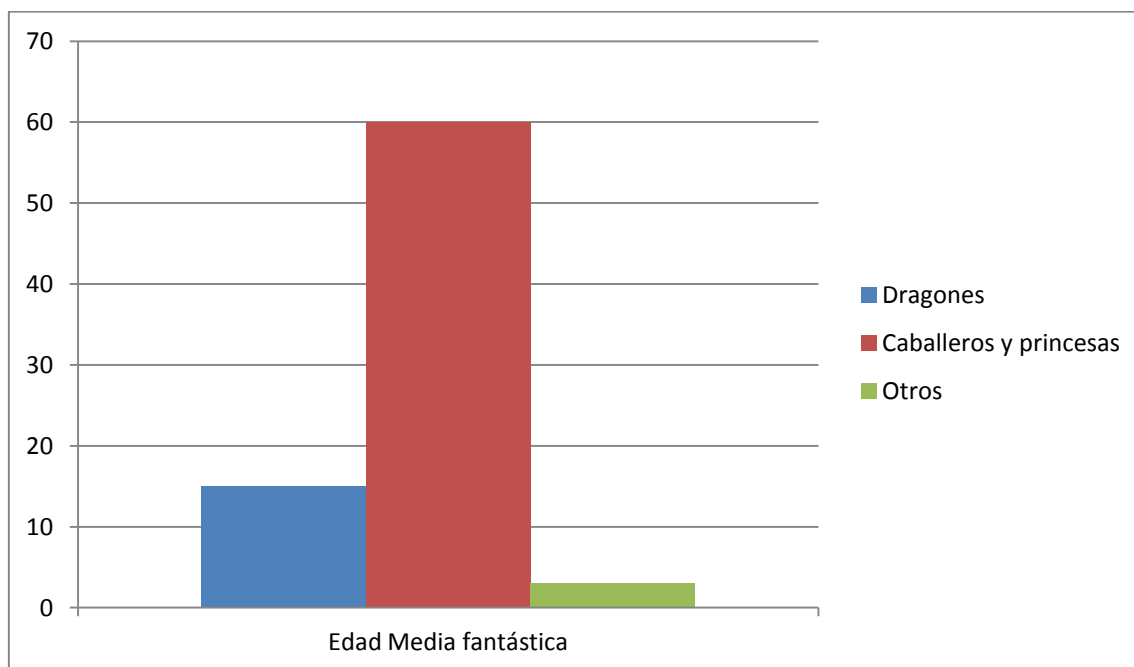
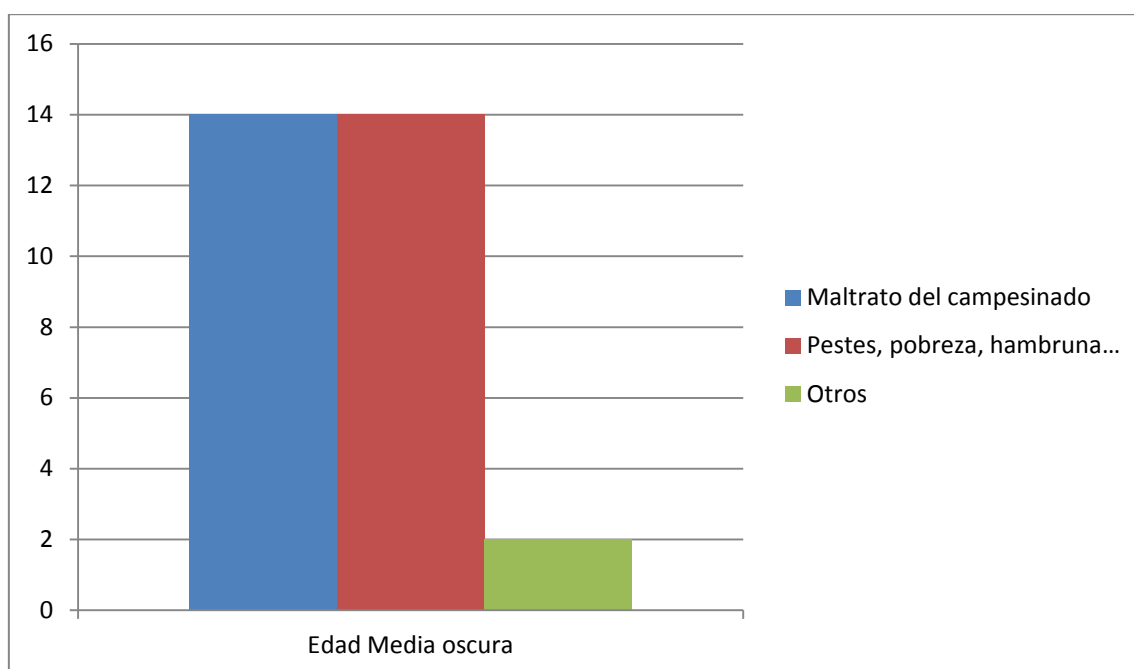


Gráfico 3. Ideas previas de la Edad Media oscura.



Interpretación de los resultados:

Queda claro en la tabla-resumen que lo que los estudiantes entienden por Edad Media no es restrictivo a lo que estudian en clase sino que proyectan un universo cultural muy vasto. Este universo nos dice que los discentes contemplan como medieval lo fantástico (p. e. *El señor de los anillos*, *Juego de Tronos*, *The Elder Scrolls*), otros periodos históricos (*Troya*, *El lazarrillo de Tormes*...) e ideas más puramente académicas pero ubicadas ante todo en la Baja Edad Media hispana (RR. CC., Colón, Descubrimiento de América...) y con un componente de historiografía nacionalista tradicional más que evidente.

Como era de suponer, esta cosmovisión se ha plasmado en las encuestas aunque nos sea imposible establecer una correlación con las fuentes (bien es cierto que algún alumno sí que lo ha hecho: la prueba 16 de 1º de ESO A se expresaba ante la ilustración de los Hermanos Limbourg diciendo que “*parece una ciudad de Skyrim*”³⁰³¹). La Edad Media fantástica ha sido mucho más normal que se expresase ante todo, como vemos, en la idea de que los caballeros justan por el amor de una dama (“*Es una justa estan*

³⁰ Skyrim es uno de los videojuegos que forman parte de la saga *The Elder Scrolls*, citada en la tabla.

Véase: www.elderscrolls.com/skyrim.

³¹ No obstante la observación en el aula sí que puso en evidencia estas fuentes en ciertos momentos: En la primera clase a la que asistí como observador (23/III/13), tras hablar en clase sobre la crisis bajomedieval y la Peste Negra, una alumna dijo que esto mismo ocurría en *Águila Roja* y otra estudiante no dudó en recomendarnos su visionado. Otro día (1/IV/13) mientras se estudiaba el arte gótico y se hablaba de las gárgolas, un alumno las relacionó directamente con la película de Disney *El jorobado de Notre Dame*.

peleando por una damisela” (1ºA, 11 sic) y la Edad Media oscura en torno al maltrato que sufren los campesinos (“Los campesinos eran el 90% de la población de la Edad Media y vivían explotados” (1º Bach, 15, sic) y las malas condiciones generales de vida (“Representa la crisis, la alta mortalidad y hambruna que asolaba a Europa. Los cadáveres representan a la muerte. Esto le ocurría a la mayoría de la población, ya que eran pobres” (2ºB, 20, sic).

Tras exponer y analizar los resultados de la interpretación de imágenes, comentaremos brevemente la relación entre las ideas previas y los conceptos sociohistóricos.



Resultado de las pruebas de interpretación: los conceptos históricos

Aunque lo ideal hubiese sido realizar las pruebas a todos los cursos, tuvimos que adaptarnos a los horarios que nos iban ofreciendo amablemente los profesores del Corona de Aragón y por ello que algunos niveles no pudieran hacer la prueba y otros como 1º o 2º de la ESO estén sobrerrepresentados en comparación con 4º o bachillerato. Esta cuestión es importante para poder leer los gráficos que se presentarán a continuación.

En total las pruebas realizadas fueron las siguientes:

Curso	Grupo(s)	Encuestas: Totales (nº grupo A + nº grupo B)
1º ESO	A y B	49 (19 A + 29 B)
2º ESO	A y B	42 (20 A + 22 B)
4º ESO	B	9
1º Bachillerato	A	19
Totales: 119		

Gráfico 2. Resultados globales. Se muestra aquí el número de respuestas en cada nivel según los diferentes cursos.

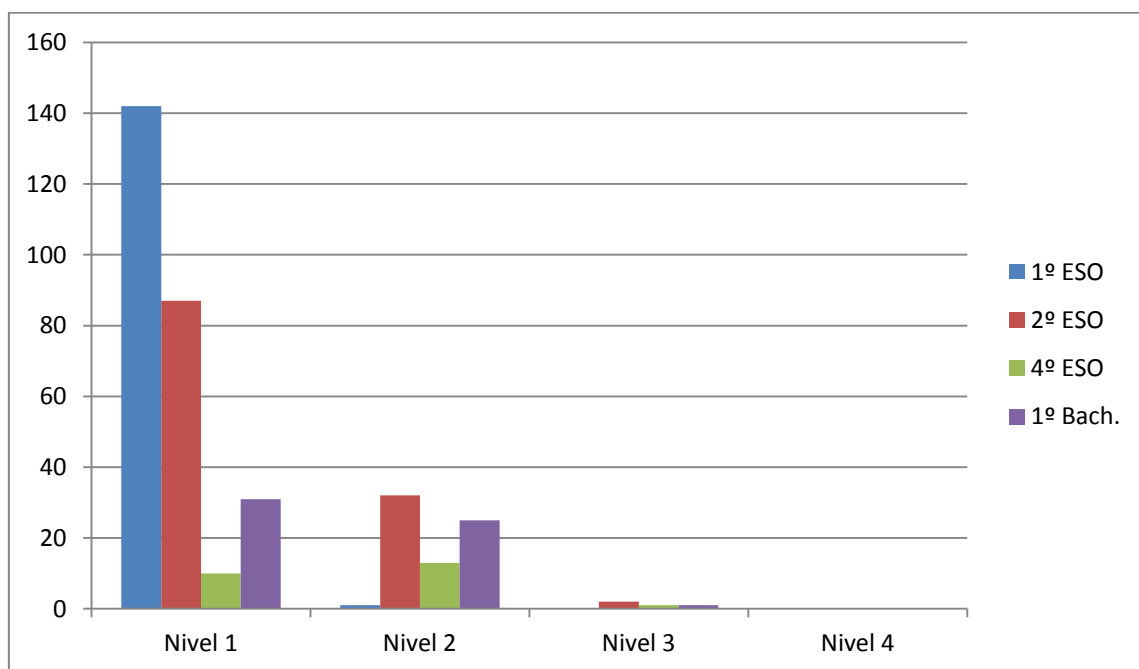


Gráfico 3. Resultados generales de la imagen del feudalismo.

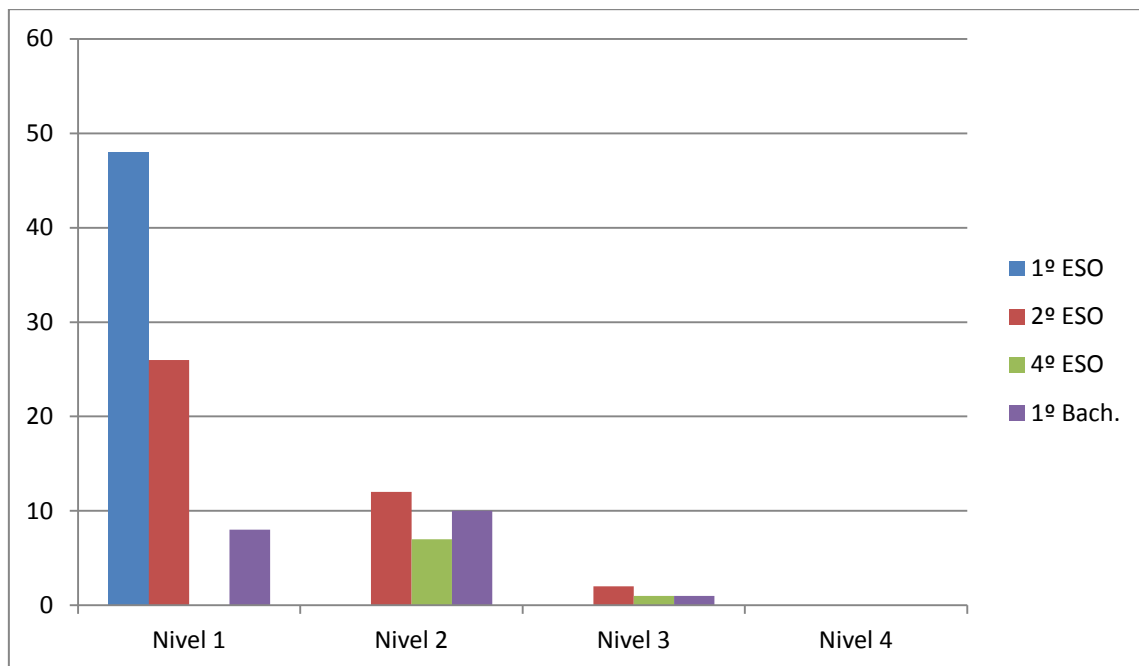


Gráfico 4. Resultados generales de la imagen del torneo.

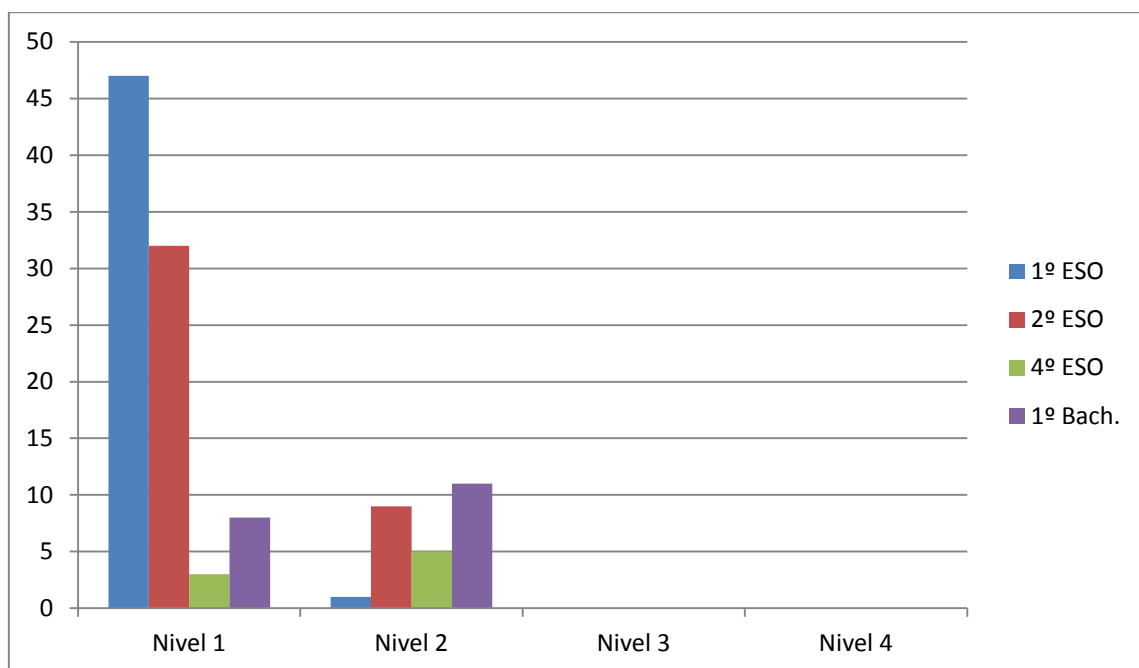
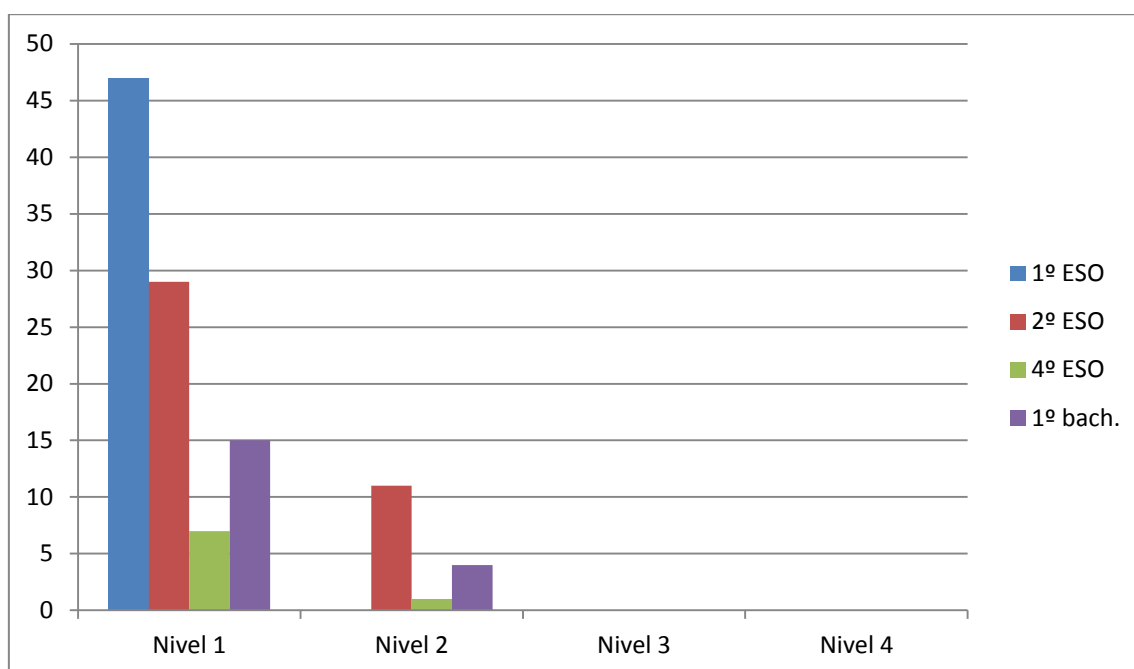


Gráfico 5. Resultados generales de la imagen sobre la religiosidad.



Interpretación de los resultados:

Las gráficas son palmarias y muestran cómo hay una evolución de la comprensión de los conceptos según se va avanzando de nivel y se desarrolla el pensamiento formal. El nivel 1 está prácticamente tomado por los alumnos de 1º de la ESO (lo cual no es de extrañar) y parte de los de 2º, curso a partir del que va disminuyendo el número de alumnos que se inscriben en él y se abre el campo al nivel 2. Lo que parece muy difícil es que los alumnos lleguen al nivel 3 que, por otra parte, sería un nivel aceptable y deseado de comprensión histórica para un alumno de secundaria.

En todo caso lo que demuestran los resultados es que los estudiantes construyen sus conceptos históricos paso a paso, y que antes de darle sentido histórico al concepto le dan un sentido sociológico general. Esto supone que el estudiante primero comprende dinámicas de grupos contrapuestas que serían aplicables a cualquier periodo histórico. Pongamos un ejemplo: *“Es como dos mundos diferentes: arriba estan los ricos en sus enormes casas. Y abajo los pobres que trabajan mientras que los ricos no hacen nada”* (2ºA, 5; sic.). Diferenciar entre clases sociales pudientes y otras pobres es una primera categorización sociológica que, aunque simple y extremadamente difusa para explicar las relaciones político-sociales medievales, es un paso importante puesto que, recordemos, el nivel 1 interpreta la realidad del pasado a través de una gran dosis de

subjetividad y centrándose en los grandes personajes: así para los estudiantes de 1º de la ESO no había ricos y pobres sino gente trabajando para un rey: “*Las personas estaban trabajando servir a su rey y para tener alimento*” (1ºA, 10; sic). De hecho en este nivel se ha citado más al “rey” que a los “nobles” (15 mencionan al “rey” y solo 1 a los “nobles” en todo el curso), aunque las clases sociales solían recibir todo tipo de denominaciones.

Este nivel 2 parece básico para construir un nivel 3 superior que, como hemos visto, se da en contadas ocasiones. Una definición del nivel 2 como la que hemos recogido un poco más arriba no tiene concreción histórica y podría servirnos igualmente para hablar de forma genérica del agro en la Roma Bajoimperial que de la campiña francesa decimonónica; pero es la base para que se forme un concepto más amplio y que concrete un periodo histórico.

Mario Carretero determina que la comprensión de los conceptos sociopolíticos mejora con la edad, algo también comprobable a través de las gráficas aquí presentadas, y que los conceptos sociales se construyen añadiendo paulatinamente más abstracción: él pone el ejemplo de que las instituciones sociales primero se entienden a través de lo personal, es decir, el alumno definiría una institución por el “presidente”, y luego se iría abstrayendo más la idea hasta comprender lo que significa la “democracia”³². Esto como hemos visto es comprobable puesto que el primer nivel es totalmente personalista, pero hemos de añadir que tal proceso de abstracción pasa por, primero, establecer una sociología general de los grupos sociales que es indispensable para que, como hemos ya dicho, se forme una categoría histórica definida.

Lo que resulta complicado al alumno es conseguir esa concreción histórica. De hecho hay muy pocas encuestas que lleguen al nivel 3 y lo hacen solamente en la imagen que representa el feudalismo, lo que implica que la visión que tienen de la Edad Media es fragmentaria. Un nivel 3 a la hora de interpretar las tres imágenes (algo que no ha ocurrido en nuestra investigación) supondría tener una visión de conjunto que ordenaría, aproximadamente, de la siguiente forma el pasado medieval:

³² Carretero, Mario (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. En Dirección General del Desarrollo Curricular y Universidad Pedagógica Nacional (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. P. 80

Sistema económico	Sistema político	Sistema de creencias	Sistema ideológico
Agropecuario, pre-industrial	Feudalismo	Cristianismo	Valores e ideales caballerescos

Si el avance de niveles no se da de forma simultánea en todas las imágenes y, por lo tanto, la visión de la Edad Media es más bien fragmentaria, sería comprensible pensar que el mayor obstáculo para entender y conformar un concepto histórico está en concretarlo en el tiempo: sobre esto mismo es de nuevo Mario Carretero quien comenta que la comprensión de las realidades sincrónicas y diacrónicas suponen más dificultades para el alumno, que solo a partir de los 15-16 años comienza a concebirlas³³.

Ideas previas y conceptos sociohistóricos:

Tal y como nos han interpretado las imágenes y la clasificación por niveles que hemos realizado, parece evidente que la idea previa lo que hace es adaptarse a la construcción conceptual y que, aunque vaya quedando marginada de la explicación vertebral, sigue subsistiendo como un añadido. De esta forma los estudiantes de primero, asentados en el nivel conceptual 1, en caso de mostrar explícitamente una idea previa era esta la que articulaba toda la explicación, p. e. *“Los caballeros pelean para impresionar a las damas y casarse con una de ellas”* (1º A, 3, sic), estaba aislada de un posible concepto social. Pero estas ideas previas de la Edad Media fantasiosa pueden continuar tranquilamente en un nivel conceptual avanzado que concrete históricamente (nivel 3), por ejemplo, *“(…) Ahí trabajan siervos, que se encargan de trabajar las tierras del señor a cambio de una pequeña parte de cosecha. Hay un dragón que custodia la torre en la que se encuentra la princesa”* (1º bach., 4, sic). La idea previa lo que hace es irse desplazando del eje explicativo general y pasar a ser un mero añadido de información. Por lo tanto, según los datos que hemos recogido, podemos entender que la idea previa no impide para nada que se desarrolle la construcción de un concepto histórico. En todo caso sirve para perpetuar una serie de estereotipos que solamente serían descartados en un nivel 4, que supone un conocimiento bastante profundo del tema, o quizá, simplemente, añadiendo al temario pinceladas de historia cultural y de la vida cotidiana.

³³ *Ibídem.*

Pero la idea previa se articula de forma lógica en el entramado conceptual de la Historia, por lo tanto se adapta, pero no significa que se destruya automáticamente según va avanzando el nivel de desarrollo.

En resumen, la idea previa es cierto que deforma la auténtica realidad histórica, pero no impide que se desarrolle el concepto.



VI

Conclusiones

A través de toda esta ingente recopilación de datos y su análisis hemos llegado a tres conclusiones claras:

1. Tal y como anunciaban varios medievalistas, los alumnos construyen su concepto de Edad Media conjuntando elementos del mundo académico y de la cultura popular. Cuando se les pregunta sobre el Medievo plasman toda una cultura popular y extra-académica tanto en los cuestionarios como en el análisis de imágenes.
2. Las ideas previas se adaptan a la construcción del concepto histórico y para desterrarlas del todo se necesitaría un grado de conocimientos culturales y cotidianos fuerte, además, seguramente, de un desarrollo más elevado de la empatía.

Y lo más interesante.

3. Es difícil que se desarrolle una base conceptual histórica si antes no se ha estructurado fuertemente un concepto sociológico sobre el pasado. Es decir, la construcción del concepto histórico implica que primeramente se haya desarrollado un concepto sociológico general. Los resultados nos dan a entender que el alumno en un primer momento no entiende el pasado desde un punto de vista social, sino desde un punto de vista extremadamente individual y subjetivo. Más tarde incorpora una visión social general, pero sin ser concretada en un tiempo histórico específico y, tras ser asentado este nivel, comienza a concretar el concepto histórico.

Este último punto supone que los estudiantes serían capaces en un primer momento de, por ejemplo, comprender una explicación de la Historia de tipo marxista, a través de la lucha de clases con intereses contrapuestos. Este nivel nos asegura que los alumnos comprenden el esqueleto de la dinámica del cambio en la Historia y a partir de ahí habríamos de trabajar poco a poco en ir concretando las especificidades de cada periodo histórico. En el caso del Medioevo lo que el currículo establece es que sea enseñado en 2º de la ESO, un periodo en el que, como vemos, comienza a aflorar poco a poco este nivel de comprensión sociológico general, por lo que es difícil que los estudiantes

lleguen a concretar unas relaciones tan difíciles como son las de vasallaje o comprender que un torneo es la autorrepresentación nobiliaria y que supone el sustento ideológico de la clase dominante. Es decir, no podemos intentar explicar el nivel de comprensión 3 si no hemos alcanzado plenamente el 2.

Otra reflexión que debemos hacer es sobre si el tipo de pedagogía que se lleva a cabo en la mayoría de centros educativos es la adecuada para el desarrollo de los conceptos históricos. Francisco Javier Merchán señala que las metodologías más usuales en las clases de Historia siguen un tipo de pedagogía muy tradicional que se basa, principalmente, en la explicación del profesor, la corrección de ejercicios o la lectura del libro³⁴. Y este mismo sistema es el que presencié en el Corona de Aragón. Supone que, aparte de excluir las teorías más puramente constructivistas, no se centre la enseñanza en el uso e interpretación de fuentes originales, bien sean visuales, bien sean escritas, y quizá haya contribuido a que los alumnos tuviesen más dificultad para la interpretación ya que, volviendo a las ideas que remarca Merchán en su libro, lo que se suele potenciar es el memorismo y no la crítica de fuentes. De hecho era habitual que los estudiantes al rellenar los cuestionarios y ver las últimas preguntas (las referentes a los personajes y acontecimientos ocurridos en la Edad Media) se expresasen con un “no me acuerdo” o “esto es muy difícil”, y argumentaban que la Edad Media la habían dado hacía mucho tiempo y, por lo tanto, no se acordaban. En el caso de la interpretación de imágenes ocurría algo similar y había que explicar clara y detenidamente cuál era el trabajo que tenían que hacer con las imágenes, que, por otra parte, puede resultar obvio.

El otro eje de estudio de este trabajo, las ideas previas, nos lleva a la conclusión de que, como otros tantos autores han remarcado³⁵, han de ser estudiadas y comprendidas por los docentes como una herramienta más de trabajo para conocer el nivel de los alumnos y poder diseñar mejor los materiales de clase. Hay que desechar la idea de que al ser muchas veces estereotipos o tópicos banales no merezca la pena su rastreo en el aula. Y tampoco se pueden obviar las fuentes de las que se extrae este tipo de información, lo que supone que el profesor tendría que estar algo familiarizado con

³⁴ Merchán Iglesias, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona. Octaedro-EUB. Pp. 89 y ss.

³⁵ Tanto por medievalistas como Germán Navarro (2011) como expertos en pedagogía como Grant (2003) y los ya mencionados y referenciados en la bibliografía Pozo, Carretero o Licerias, por poner algunos ejemplos, intentan comprender cómo se generan y actúan las ideas previas y su materialización en estereotipos, lo que nos da una idea de la importancia que se reivindica sobre el tema.

los medios de producción cultural actuales, como el caso de los videojuegos. Además habría de repensarse la función que estos productos pueden tener en el aula: José Manuel Rodríguez García en su capítulo dedicado a los videojuegos sobre la Edad Media en el libro *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance* (véase bibliografía), recomienda acercarse a ciertos videojuegos y probar con ellos dinámicas en el aula. De hecho se empieza a investigar en estos campos y ya se afirma que “*Utilizando el videojuego Civilization III, Squire (2004) demostró que estos materiales pueden generar cambios significativos en el pensamiento histórico de estudiantes, particularmente en cuanto a la comprensión de variables multicausales, de carácter sincrónico y estructural, que explican la continuidad y el cambio en los fenómenos históricos*”³⁶.

Las ideas previas se acoplan fácilmente a la construcción de conceptos sociohistóricos y forman una estructura lógica, aunque contenga prejuicios. Esto puede ser solventado alcanzando un nivel alto de comprensión histórica (un nivel 4, por ejemplo, tal y como aquí hemos categorizado) o, simplemente, introduciendo aspectos de Historia social y cultural a la vez que se explica el temario que se centra principalmente en una Historia de tipo político-económica. El profesor puede rastrear perfectamente las ideas previas como nosotros hemos hecho en este trabajo y luego, mientras se va explicando el temario, puede ir las desechando introduciendo esos aspectos socioculturales. Por ejemplo, al explicar el feudalismo y para desterrar esa idea de un campesino totalmente humillado y maltratado, se pueden poner ejemplos sobre la vida cotidiana campesina y de los tan famosos levantamientos anti-señoriales. Esto introduce poco a poco la complejidad en la Historia y permite desterrar rápidamente ideas previas. Además los datos sobre sociedad y cultura permiten que el alumno pueda imaginarse mejor las formas de vida cotidianas del pasado.

Yéndonos por otros cauces, el principal problema que tiene esta investigación es su desarrollo y alcance: hemos sacado una pequeña muestra sobre cómo se construyen conceptos históricos y cuál es su relación con las ideas previas en el caso medieval, pero seguramente se tendrían que hacer más investigaciones en este mismo sentido en distintos institutos y sobre diferentes épocas históricas para, así, poder tener unos esquemas comparativos y poder llegar a unas conclusiones más absolutas. Al fin y al

³⁶ Carretero, Mario y Montanero, Manuel (2008): Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, nº20 (2), p. 139.

cabo este es un humilde trabajo de investigación realizado en un tiempo de prácticas reducido y que se tiene que combinar con otra serie de tareas (preparar una unidad didáctica, exponerla en clase, comprobar el funcionamiento real de un instituto, etc.), es decir, seguramente se requiera de más experiencia, medios y tiempo para poder refinar una auténtica metodología que nos ayude a recabar datos y conclusiones sobre cómo se van formando poco a poco los conceptos y el pensamiento histórico.



VII

Bibliografía consultada

Carreras, J. J. (2007): La Edad Media. Instrucciones de uso. *Jerónimo Zurita*, nº82, pp. 11-12

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. En Dirección General del Desarrollo Curricular y Universidad Pedagógica Nacional (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008): Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, nº20 (2), pp.133-142.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1986): Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, nº34, pp. 55-74.

Cooper, H. (2002): *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Morata. *Pássim*.

Domínguez, J. (1986): Enseñar a comprender el pasado: conceptos y <<empatía>>. *Infancia y Aprendizaje*, nº34, pp. 1-21.

Duby, G. (2010): *Guillermo el mariscal*. Madrid. Alianza editorial.

Grant, S. G. (2003): Learning History: the nature of student understanding in History Classrooms. En *History Lessons: Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Heers, J. (1995): *La invención de la Edad Media*. Barcelona: Crítica.

Liceras Ruiz, A. (2003): Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma [Versión digital]. *Íber: Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*, nº36.

Liceras Ruiz, Á. (2004): Los aprendizajes informales: Un difícil equilibrio entre oportunidades y preocupaciones para la enseñanza de las ciencias sociales [Versión digital]. *Íber: Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*, nº41.

Limón, M. y Carretero, M. (1997): Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (eds.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Merchán Iglesias, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Navarro Espinach, G. (2011): Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *EARI – Educación artística revista de investigación*, nº2, pp. 153-160.

Nichol, J. y Dean, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. Routledge: Londres y Nueva York. *Pássim*.

Pozo, J. I. y Carretero, M. (1987): Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la Ciencia?. *Infancia y aprendizaje*, nº38, pp. 35-52

Pernoud, R. (1998): *Para acabar con la Edad Media*. Barcelona: Medievalia.

Prestwich, M. (2011): *Caballero. Manual del guerrero medieval*. Barcelona: Akal.

Rodríguez García, J. M. (2008): El uso de Internet y los videojuegos en la didáctica de la Historia Medieval. En Echevarría, A. (ed.). *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. Madrid: UNED

VV.AA. (2009): *La Historia Medieval hoy: percepción académica y percepción social*.
(*Actas de la XXXV Semana de Estudios Medievales de Estella. 21 al 25 de julio de*
2008). Pamplona. Gobierno de Navarra.