

## **La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: Conceptos e ideas previas.**

Sergio García Pujades ([sergiogp9389@gmail.com](mailto:sergiogp9389@gmail.com))

Máster en Historia y análisis sociocultural

Universidad de Oviedo

**Resumen:** En este artículo se analiza cómo los alumnos van construyendo su concepto de Edad Media y qué papel juegan las ideas previas en tal proceso. El objetivo es doble, por un lado poder ayudar a los profesores de educación secundaria a comprender cómo los alumnos edifican poco a poco los conceptos históricos y, por otro, sacar a flote las ideas previas de los alumnos para entender mejor la percepción social del Medioevo<sup>1</sup>.

**Palabras clave:** Conceptos históricos, Edad Media, conocimientos previos, Didáctica de las CC.SS., Educación Secundaria Obligatoria.

**Keywords:** Historical concepts, Middle Ages, prior knowlegde, SS.CC. Didactics, Secondary education.

**Abstract:** In this article is analysed the way in which students are developing their concept about the Medieval Era and the role of their background knowledge in this process. It is a double purpose, on the one hand to help secondary education teachers to understand how students develop step by step basic historic concepts, and, on the other hand, to bring out the students previous knowledge to a better understanding of the social perception of the Medieval Era.

### **Marco teórico**

De acuerdo a las investigaciones llevadas a cabo por Carretero, Pozo y Asensio (1986), los estudiantes demuestran una capacidad limitada para comprender los conceptos históricos, un problema que tradicionalmente se ha estudiado a través de la teoría piagetiana del desarrollo del tiempo en el niño, visión importante pero insuficiente para analizar el problema. Aunque sea resaltable el desarrollo del pensamiento formal, la comprensión de un concepto viene definida por más factores donde las ideas previas juegan un factor decisivo: No podemos pensar que los alumnos son como un folio en

---

<sup>1</sup>El artículo procede de un trabajo de fin de máster disponible para consulta en el repositorio digital de la Universidad de Zaragoza, <http://zaguan.unizar.es/>

blanco sobre el que los profesores escriben y dictan conocimientos; ellos ya llegan a clase con una serie de preconcepciones, de ideas previas que condicionan el aprendizaje. Estos conocimientos serían generados de forma espontánea y sin mediar ninguna directriz educativa específica (Pozo y Carretero, 1987).

El estudio de tales ideas previas es importante porque son a menudo visiones deformadas de la realidad y en muchos casos se contraponen a la explicación científica, no son correctas. Por ello que su estudio sea importante y de interés ya que, como nos señala Ángel Liceras (2003), en materias como Ciencias Sociales se pueden llegar a manejar muchos estereotipos y tópicos en forma de conceptualizaciones, por lo que se distorsiona la realidad. El mismo autor comenta que todas estas preconcepciones llegan a los estudiantes a través de múltiples fuentes como podrían ser Internet, la televisión, la cultura popular, la familia, la propia escuela...

Aunque muchas de estas ideas previas pueden seguramente ser desechadas con un poco de formación (Chi y Rod 2002), la investigación sobre el tema ha sacado a la luz que hay varios inconvenientes para que este conocimiento previo se destierre. En primer lugar, las preconcepciones se organizan entrelazadas, de igual forma que las teorías científicas (Pozo y Carretero, 1987), pero además se reconocen por ser altamente resistentes al cambio y ante todo en Ciencias Sociales porque forman parte de la identidad social, tal y como afirman M. Limón y M. Carretero: *“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”* (1997: 5).

En todo este campo de las ideas previas parece que la Edad Media es una época histórica premiada por estereotipos y preconcepciones que nada tienen que ver con la realidad histórica. Régine Pernoud afirmaba que *“Si a un medievalista se le metiera en la cabeza componer una antología de disparates sobre el tema, la vida cotidiana le ofrecería materia más que suficiente”* (1997: 7). En realidad parece que el acercamiento al Medioevo ha sido casi siempre dual: historiográficamente podemos detectar una visión oscura de la Edad Media que nace con la Ilustración, que ve el pasado medieval como una fea pausa en un desarrollo histórico donde prima la Razón; y otra visión idealizada y romántica que postula Herder apoyándose en Montesquieu (Carreras, 2007). De la misma forma podemos advertir que la sociedad de hoy en día continúa con esas dos

visiones, por una parte una idea de la Edad Media como de “*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*” y, al contrario, una idea idílica que ya “*había irrumpido de forma fulgurante a partir de las novelas históricas de Walter Scott y del drama romántico*” (González Giménez, 2009: 60).

Las ideas previas son un condicionante importante para entender, en primer lugar, la visión que la sociedad tiene de la Edad Media y cómo esto influye en el aula de secundaria. En este sentido se ha pronunciado Germán Navarro, profesor de Historia Medieval de la Universidad de Zaragoza, quien habla de la importancia de conocer este universo cultural que anida en los estudiantes para facilitar la labor de los profesores que trabajan en Educación Secundaria (2011). Por otra parte, la importancia de este tipo de estudios reside en que, una vez delimitadas esas ideas previas, podremos ver cómo actúan en relación a los conceptos históricos y si ayudan a la comprensión de los mismos o si, por el contrario, entorpecen el aprendizaje. De esta forma ampliaremos nuestros conocimientos sobre cómo los estudiantes conciben la Edad Media y construyen los conceptos sociohistóricos.

### **Metodología**

Para lograr tales propósitos, se diseñaron distintas pruebas de recogida de datos. La primera prueba diseñada fue un cuestionario con preguntas concretas destinado a recoger datos sobre las fuentes culturales que usaban los alumnos para la Edad Media. De esta forma se pretende ver qué es lo que los estudiantes entienden por Edad Media. Se pensó esta prueba para ser realizada en un tiempo breve, 10 minutos a lo sumo, y de esta forma poder ser pasada por la mayor cantidad de aulas y cursos. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

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

Una vez recabados los datos sobre las fuentes culturales para el Medievo, se realizó una segunda prueba para comprobar cómo los estudiantes van construyendo poco a poco su concepto de Edad Media. Para ello se pensó en que los estudiantes interpretasen tres fuentes visuales medievales, por un lado una escena de justa sacada del *Codex Manesse* (XIV), la escena de marzo elaborada por el taller de los Hermanos Limbourg en *Las Muy Ricas Horas del Duque de Berry* (XV) y el lienzo de *La muerte de un avaro*, del Bosco (XV). Lo que se propuso al alumnado es que interpretase una escena sobre la ideología caballeresca, otra sobre el feudalismo (que seguramente sea lo más identificable con la Edad Media), y una última que expresaba la concepción religiosa del momento. Estas imágenes sirven como reactivo para que los estudiantes plasmen sobre el papel su idea de la Edad Media y así comprobar cómo van elaborando los conceptos a través de los distintos cursos y edades. En principio se esperaba que los discentes no solamente realizasen interpretaciones a través de conceptos sociohistóricos, sino que plasmasen también sus ideas previas. Esta prueba fue más difícil de establecer y cuadrar debido a que se necesitaba más tiempo, 50 minutos aproximadamente, para llevarse a cabo.

Por último, optamos por realizar una observación en el aula de 2º de la ESO PAB, pues justo estaban dando la Edad Media en Ciencias Sociales. La observación se llevó a cabo para recabar más información en torno a las ideas previas y la creación de conceptos; pretendía, en definitiva, triangular la investigación.

### **Análisis y categorización de la información obtenida**

Por un lado, los datos obtenidos de los cuestionarios para saber las fuentes culturales del alumnado resultaron cuantiosos, debido a que fueron repartidos por las máximas aulas posibles, y por ello se pensó en resumir las cuestiones más repetidas en una tabla.

Por otro lado, la categorización de las pruebas de interpretación de la Edad Media era bien diferente pues, aparte de que la información era también cuantiosa, se pretendía, en primer lugar, rastrear ideas previas que hubiesen podido plasmar los estudiantes en las interpretaciones, y para ello establecimos una tabla sencilla de estereotipos ayudándonos de bibliografía específica (Heers, 1995; Pernoud, 1998). La tabla para clasificar los estereotipos que intuíamos que iban a ser los más repetidos es la siguiente:

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

Asimismo, lo que se pretende es averiguar la forma por la que los estudiantes construyen los conceptos sociohistóricos y ver cómo interaccionan con las ideas previas. Para ello, primero hemos de comprender que los conceptos son la estructura básica a partir de la que construimos y damos sentido a lo que nos rodea, pero que su construcción tiene serias dificultades. Conocemos que la construcción es puramente individual (Nichol y Dean, 1998) y entendemos también que es progresiva y paulatina, pues interviene el factor de la edad. Con tales presupuestos elaboramos los siguientes niveles y tabla correspondiente que pasamos a reproducir íntegramente a continuación:

**Nivel 1:** Los estudiantes conciben el pasado a través de individuos y motivaciones personales e inmediatas. Ejemplos: “*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 presentismo (que sería para M. Carretero y M. Montanero, 2008, uno de los problemas para comprender la Historia, puesto que da una visión egocéntrica que carece de empatía) 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. Ejemplos: “*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 engarzar 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. Ejemplos: “*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 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.

Para la observación de tipo antropológico, la llevada a cabo en un aula de 2º de la ESO, decidimos no clasificar los datos, simplemente ir añadiéndolos allá donde la exposición de datos lo requiriese para triangular mejor. Al fin y al cabo los datos recogidos son insignificantes con la marea de respuestas recogidas para la interpretación de fuentes medievales y los cuestionarios.

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

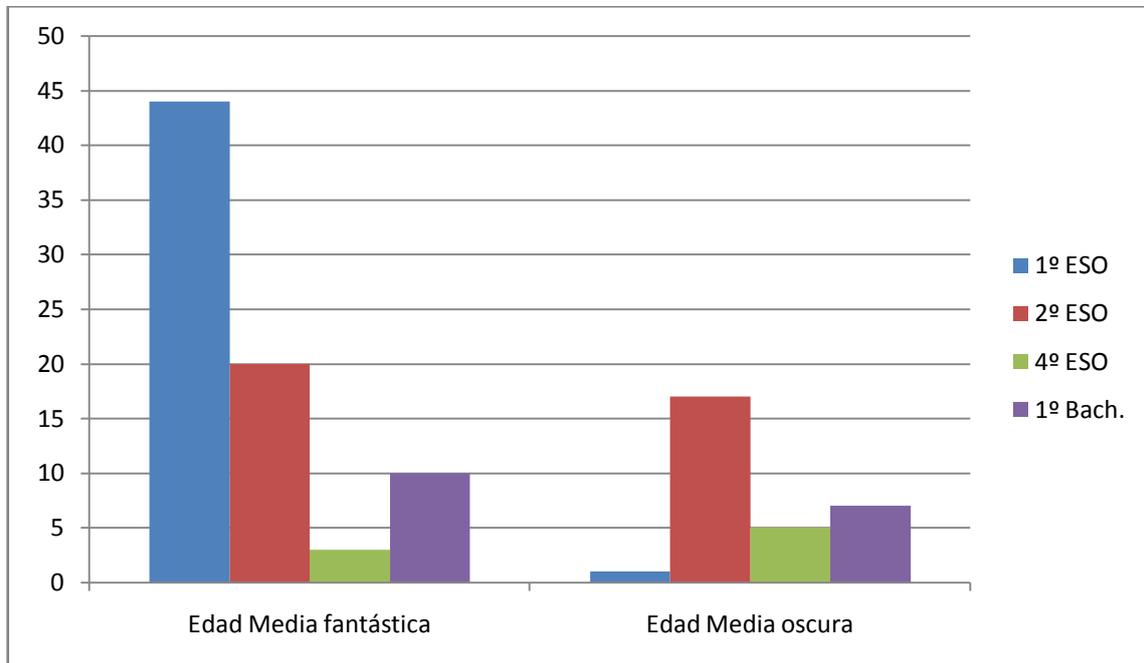
### Presentación de los resultados

En primer lugar, las respuestas de los cuestionarios fueron extremadamente variadas por lo que presentamos aquí la tabla-resumen de las preguntas más repetidas. Los cuestionarios se realizaron en 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.

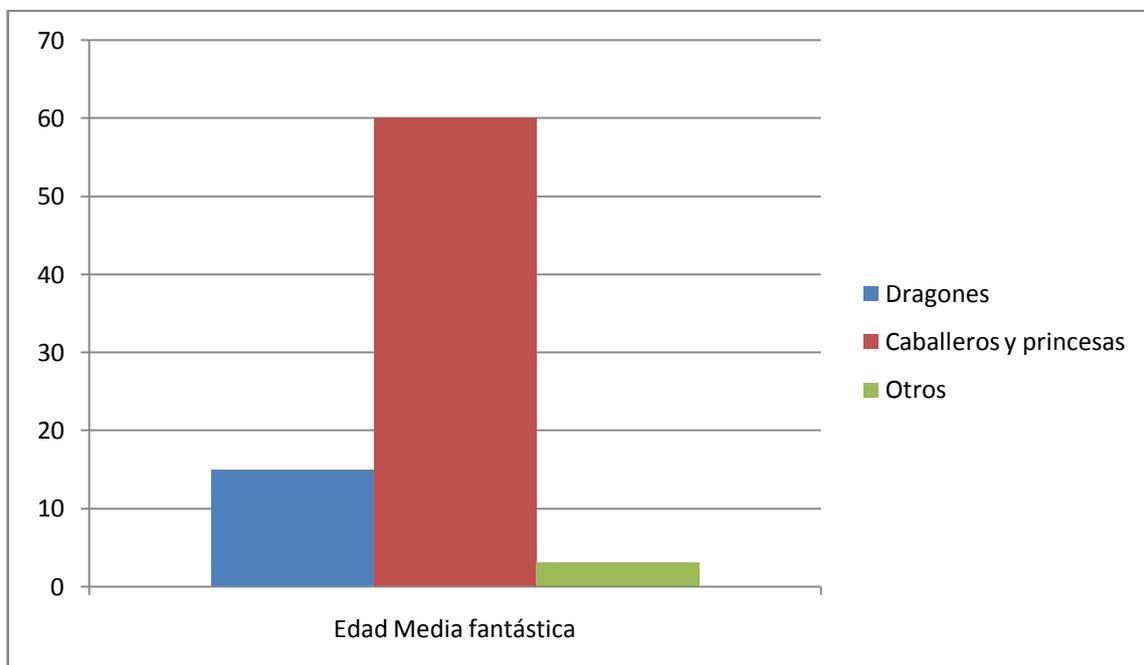
Ítem [total contestaciones]	Respuestas más repetidas (nº de repeticiones)
<b>Películas y series de televisión [239]</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego de Tronos (26)</li> <li>- Águila Roja (21)</li> <li>- El Señor de los Anillos (13)</li> <li>- Isabel (13)</li> <li>- Troya (9)</li> </ul>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

A continuación, presentamos en distintos gráficos el rastreo de ideas previas sobre el Medioevo:

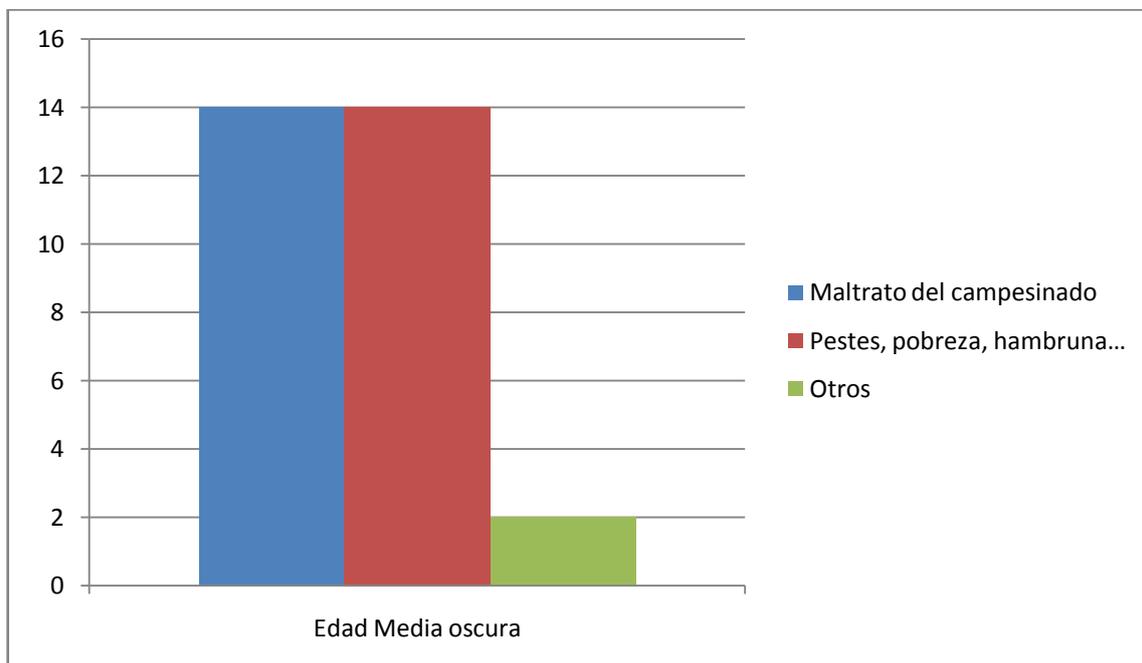
**Gráfico 1. Rastreo de tipos de ideas previas por cursos.**



**Gráfico 2. Ideas previas de la Edad Media fantástica.**



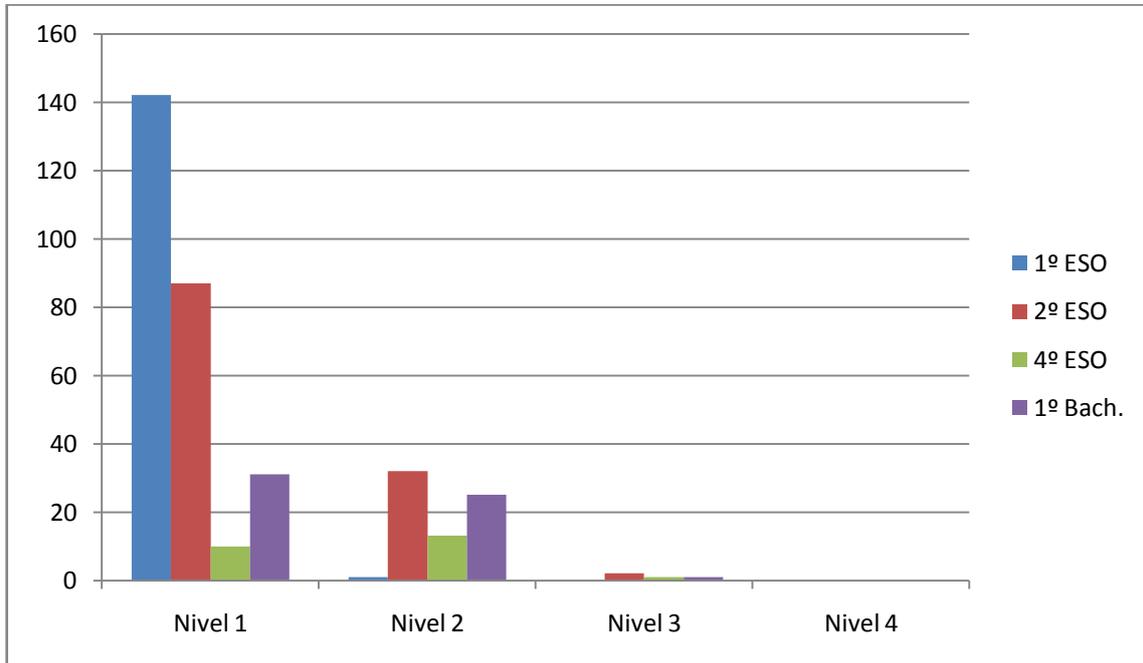
**Gráfico 3. Ideas previas de la Edad Media oscura.**



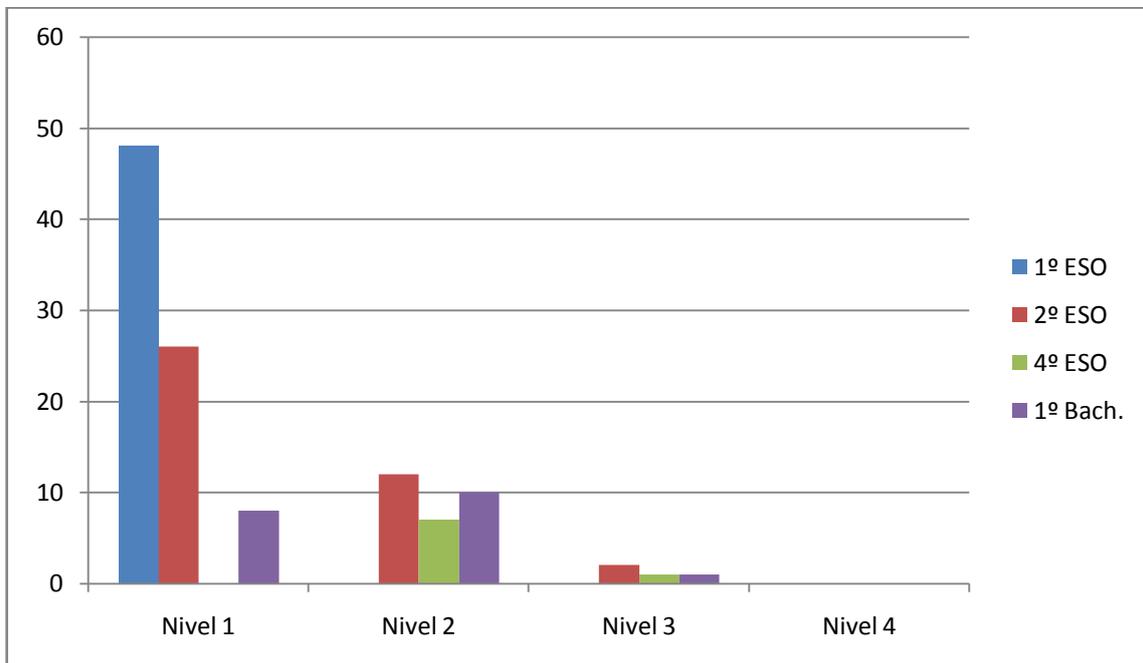
Por último, mostramos los resultados de las pruebas de interpretación de fuentes medievales y la construcción de los conceptos históricos. Como hemos señalado anteriormente, las pruebas no pudieron darse en todos los cursos. Se realizaron en los siguientes niveles:

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
<b>Totales:</b> 119		

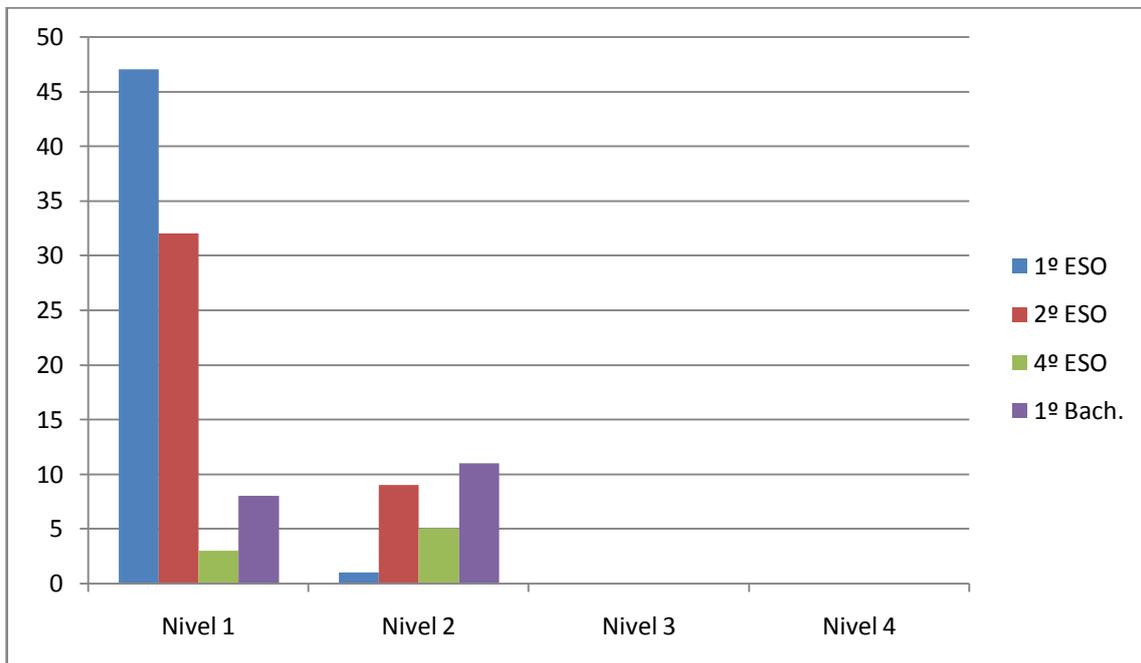
**Gráfico 4. Resultados globales.**



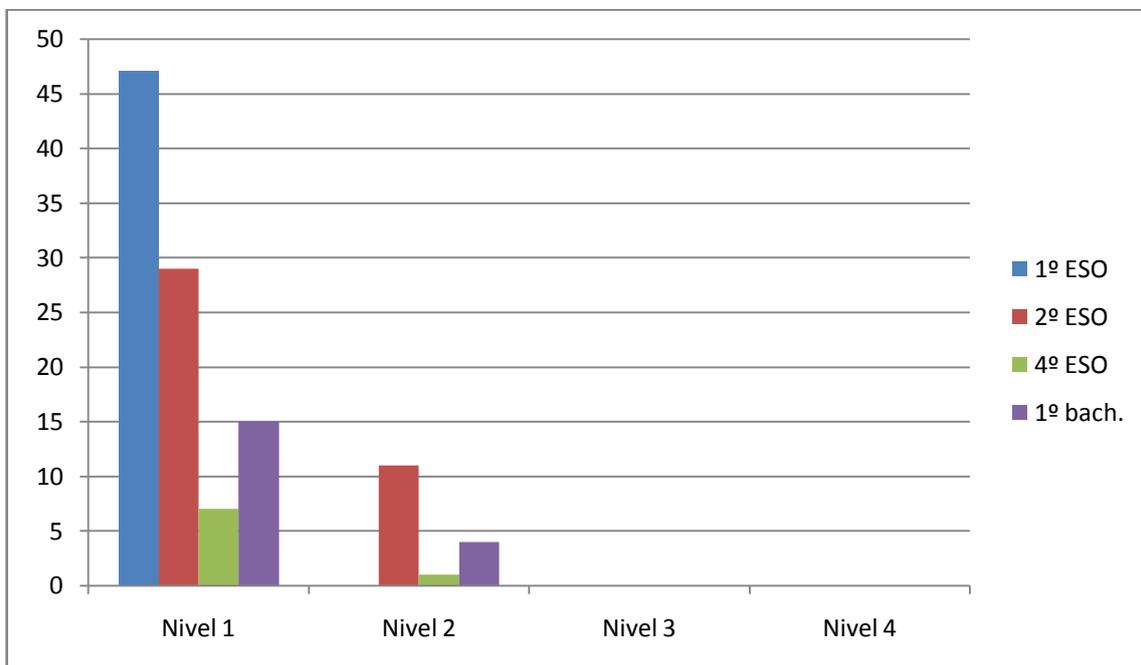
**Gráfico 5. Resultados de la imagen sobre feudalismo.**



**Gráfico 6. Resultados de la imagen del torneo.**



**Gráfico 7. Resultados de la imagen sobre religión.**



## **Análisis de resultados**

**I. Cuestionarios y rastreo de ideas previas:** La tabla resumen nos ha mostrado claramente que lo que los estudiantes entienden por Edad Media no es restrictivo únicamente a lo más puramente académico, sino que combinan esas nociones con un universo mucho más amplio donde tiene cabida lo fantástico (*El señor de los anillos, Juego de tronos...*), deslizamientos cronológicos (*Troya, El lazarrillo de Tormes...*) y unos conocimientos históricos que se restringen únicamente a la Historia española, señalando como principales hitos el descubrimiento de América, Colón, los Reyes Católicos, la Reconquista...

Como era de suponer, esta cosmovisión se ha plasmado en las encuestas, aunque nos sea imposible establecer una correlación con las fuentes, pues los ejemplos han sido escasos: la prueba 16 de 1º de ESO A se expresaba ante la ilustración de los Hermanos Limbourg diciendo que *“parece una ciudad de Skyrim”*<sup>2</sup>. La Edad Media fantástica se ha expresado ante todo en la idea de que los caballeros justan por el amor de una dama (*“Es una justa estan 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).

**II. Conceptos históricos:** Las gráficas 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 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. Los resultados indican que los estudiantes construyen sus conceptos históricos paso a paso, y que antes de darle sentido histórico al concepto le dan un sentido social amplio. Esto supone que el estudiante primero comprende dinámicas de grupos contrapuestas que serían aplicables a cualquier periodo histórico y realidad social. Pongamos un ejemplo: *“Es como dos mundos diferentes: arriba están los ricos en sus enormes casas. Y abajo los pobres que trabajan mientras que los ricos no hacen nada”*

---

<sup>2</sup>Skyrim es uno de los videojuegos que forman parte de la saga *The Elder Scrolls*, citada en la tabla. Véase: [www.elderscrolls.com/skyrim](http://www.elderscrolls.com/skyrim)

(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 si partimos desde el nivel 1 donde se interpreta la realidad 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). 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, 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” (2011: 80). Esto, como hemos visto, es también 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 alumnado es lograr la concreción histórica: apenas hay encuestas que hayan llegado al nivel 3 (el que, además, es el deseable para el nivel de secundaria) y, en caso de haberlo hecho, se hace en la imagen del feudalismo, por lo que la visión que tienen de la Edad Media resulta fragmentaria.

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), aislada de un posible concepto social. Pero estas ideas previas de la Edad Media fantástica 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. 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.

## **Conclusiones**

A través de los resultados expuestos podemos llegar a tres conclusiones claras. En primer lugar, los alumnos construyen la Edad Media conjuntando elementos del mundo académico y de la cultura popular. En segundo lugar, las ideas previas se adaptan a la construcción del concepto histórico y para desterrarlas se requiere un nivel alto de empatía y conocimientos socioculturales. Y, por último, antes de que se desarrolle un concepto histórico concreto, el alumno desarrolla un concepto social básico sobre el pasado. Es decir, si seguimos las tesis de Carretero sobre la construcción de conceptos históricos (2011), podríamos añadir que el estudiante primero desarrolla un concepto de estructura social amplio y no concretado en el tiempo, y que es un requisito para entender posteriormente las diferencias y matices sociales entre periodos históricos.

Esto último es resaltable e importante puesto que nos supone un problema didáctico ya que lo ideal sería asegurar la comprensión social y, luego, concretar las especificidades de cada periodo histórico: En el caso del Medioevo lo que el currículo establece es que sea enseñado en 2º de 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.

A partir de aquí hemos de pensar además si nuestras prácticas pedagógicas, que F. Javier Merchán señala como tradicionales y limitadas a la explicación del profesor y la lectura del libro (2005: 89 y ss.), son las adecuadas para que los alumnos comprendan la dinámica histórica. Estas prácticas excluyen los planteamientos más puramente constructivistas y no entiende la enseñanza a través de la crítica documental, de fuentes, y por ello quizá resultase a los alumnos más difícil hacer este tipo de pruebas: es habitual que el alumnado conciba la Historia como una disciplina absolutamente memorística y, por ello, al repartirles cualquier tipo de prueba, los alumnos repetían “no me acuerdo”, “es muy difícil”. Esto supone un lastre si lo que intentamos es que comprendan el cambio histórico y puedan construir mejor los conceptos.

Aparte de la evidente necesidad de comprender mejor cómo construyen los alumnos la Historia, se requiere que el profesorado sea consciente de la importancia de las ideas previas en la enseñanza. El profesor habría de rastrear los conocimientos previos y jugar con las fuentes culturales de las que se extraen. En este sentido J. Manuel Rodríguez García nos avisa de las posibilidades del trabajo didáctico con videojuegos (2008). En definitiva, supone que los profesores han de estar atentos y abiertos a nuevas formas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Aun así, lo más recomendable sería avanzar en este tipo de estudios para poder superar las limitaciones que esta presenta y estudiar más periodos históricos. Se requieren investigaciones más profundas y con más medios para superar a este humilde trabajo llevado a cabo durante unas prácticas. Solo así podremos comprender cómo se forman los conceptos históricos y poder llegar a desarrollar de forma auténtica el pensamiento histórico en los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

- 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.

García, Sergio (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: Conceptos e ideas previas. *Clio, History and History teaching*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

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*.

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.

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.

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.

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.

Fecha de envío: 10 de octubre de 2013, fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2013