



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

***REDESCUBRIENDO LA EDAD
MEDIA. UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA EN TORNO A LOS
PUEBLOS GERMANOS***

Alumno/a: Arroyo Barea, Esperanza.

Tutor/a: Prof. D. Rubén Montalbán López
Dpto: Antropología, Geografía e Historia

Junio, 2023

ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	3
2. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.....	4
3. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.....	6
3.1. Estado de la cuestión y contexto histórico	6
3.1.1. Contexto histórico	6
3.1.2. Debate historiográfico y la leyenda negra sobre la Edad Media.....	18
3.1.3. Estereotipos de la Edad Media	21
3.2. Justificación.....	26
3.2.1. La realidad de la Edad Media	26
3.2.2. La enseñanza de la Edad Media en los libros de texto	30
4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	39
4.1. Introducción a la Unidad didáctica	39
4.2. Legislación educativa de referencia	40
4.3. Adscripción a una etapa, ciclo y nivel educativo.....	41
4.4. Contextualización del centro	41
4.5. Contextualización del aula (aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado)	42
4.6. Elementos curriculares	45
4.6.1. Objetivos generales de Educación Secundaria.....	45
4.6.2. Objetivos específicos de la Unidad didáctica	45
4.6.3. Competencias clave.....	46
4.6.4. Competencias específicas	47
4.6.5. Descriptores operativos de salida	48
4.6.6. Saberes básicos y específicos de la proyección didáctica.....	49
4.6.7. Metodología	51
4.6.8. Producto final	77
4.7. Evaluación	78
4.7.1. Criterios de evaluación.....	78
4.7.2. Instrumentos y técnicas de evaluación	78
4.7.3. Mapa de desempeño	80
4.8. Elementos curriculares complementarios	83
4.9. Innovación docente	85
5. CONCLUSIONES	85
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

6.1. Bibliografía.....	87
6.2. Webgrafía.....	90
7. ANEXOS	90

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Con el presente trabajo se tiene como objetivo que el alumnado de 2º de ESO en la asignatura de *Geografía e Historia* conozca las interpretaciones erróneas que se han proyectado sobre la Alta Edad Media, concretamente la caída del Imperio romano en el siglo III d. C. y la posterior invasión de los pueblos germánicos, a lo largo del tiempo. Todo ello, a través de los medios de comunicación convencionales, y ahora, a través de Internet. Para más tarde, mediante nuestra orientación, ayudarles a descubrir por sí mismo la verdadera realidad de la Historia, la cual cada vez está más presente en las recientes investigaciones académicas. Siguiendo esta idea, el proyecto queda dividido de la siguiente forma: por un lado, se desarrolla la fundamentación epistemológica, y por otro lado, la programación didáctica. Una proyección didáctica que fomentará el uso de fuentes primarias, así como recursos digitales y dinámicas de clase que favorezcan el trabajo en equipo de forma cooperativa.

Palabras clave: Imperio romano, pueblos germánicos, estereotipos, ESO, didáctica.

The aim of this Project is for 2nd year ESO students in the subject of Geography and History to learn about the erroneous interpretations that have been projected on the High Middle Ages, specifically the fall of the Roman Empire in the 3rd century AD and the subsequent invasion of the Germanic peoples, over time. All this, through the conventional media, and now, through the Internet. Later, through our guidance, we will help them to discover for themselves the true reality of history, which is increasingly present in recent academic research. Following this idea, the Project is divided as follows: on the one hand, the epistemological foundation is developed, and on the other hand, the didactic programming. A didactic projection that will encourage the use of primary sources, as well as digital resources and class dynamics that favor cooperative teamwork.

Abstract: Roman Empire, germanic peoples, stereotypes, ESO, didactics.

2. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Tras el desarrollo del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* en la especialidad de *Geografía e Historia*, por la Universidad de Jaén, llegamos al final del mismo con la elaboración de este *Trabajo de Fin de Máster*. Como futuros/as docentes de esta materia, no solo es importante que ayudemos a nuestro alumnado a la adquisición de los conocimientos relativos a los diferentes acontecimientos históricos que han protagonizado nuestro pasado; sino que también es fundamental que a través de nuestra disciplina conozcan herramientas que se puedan aplicar a nuestro presente, para entender mejor el mundo en el que vivimos.

Actualmente, los adolescentes dedican gran parte de su día a las redes sociales y a diversas páginas webs, siendo las nuevas tecnologías un componente esencial. Es por ello que, en numerosas ocasiones se topan con diversas intervenciones de otros usuarios, titulares de medios de comunicación, largometrajes o materiales multimedia que abarquen muchos de los saberes que se desarrollan a lo largo de nuestra asignatura y que, por tanto, conciernen a la Geografía o a la Historia. Sin duda, uno de los principales problemas del origen de estas informaciones es que en numerosas ocasiones no pasan por filtros académicos que avalen tales afirmaciones. Es por ello que, a la hora de elaborar esta proyección didáctica, hemos visto conveniente mediante el empleo de un ejemplo, enseñar al alumnado que toda la información que se transmite no siempre es veraz. Por tanto, es necesario mostrarles herramientas que les permitan realizar buenas búsquedas de información, conformando así sus propios pensamientos y opiniones sobre un tema, para finalmente, confrontar la información que le ha sido dada con la que ellos mismos han generado.

Como bien es sabido, este problema está afectando a todos los ámbitos del conocimiento que giran en torno al ser humano. Sin embargo, ya es tradicionalmente conocido las grandes funcionalidades que la Historia ha tenido como arma política, usada para orientar a las masas hacia una determinada visión de los hechos, creando así ciudadanos ignorantes de la propia realidad que viven. Todas las etapas históricas han sufrido innumerables abusos, pero hemos considerado que la Edad Media debía ser la protagonista de nuestro trabajo, ya que podríamos decir que se trata de una de las épocas históricas más estereotipadas a lo largo del tiempo. Ya sea dando una visión oscura, de atraso y de violencia; o bien, de tiempos plagados de fantasía con seres sobrenaturales que nunca existieron pero que genera ese enganche que logra captar la atención de miles de personas decididas a consumir el producto que nos ofrecen los medios.

En nuestra programación se ha apostado por una actividad que genera en el alumnado esa necesidad de conocer la verdad de los hechos para poder “salvarse” de un abismo que nosotros podríamos denominar como ignorancia. En cuanto al producto final,

nuestro objetivo es que dicho aprendizaje no quede nunca únicamente en el interior de aquel que lo estudia, sino que se vea en la necesidad de transmitirlo al resto de personas. Al fin y al cabo, con ello le hacemos partícipes de una de las principales labores que tenemos los/las historiadores, que es compartir y ofrecer al resto de la sociedad aquellos datos que se esconden en *legajos* de antaño.

3. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

3.1. Estado de la cuestión y contexto histórico

3.1.1. Contexto histórico

En este apartado nos vamos a centrar en realizar una breve investigación sobre la temática de la unidad didáctica. Comenzaremos hablando del concepto *Edad Media*, lo que significa y la cronología que abarcó este periodo, incluyendo los subperiodos que los historiadores han establecido para facilitar su análisis. Es necesario ofrecer estas nociones más generales para más tarde precisar el objeto de estudio.

Una vez conozcamos toda esta información, delimitaremos a nivel espacio-temporal el acontecimiento concreto que queremos tratar en este trabajo, que corresponde a las invasiones germánicas de la Península Ibérica y la caída del Imperio romano de Occidente. Pese a la extensión cronológica de la Edad Media, se ha seleccionado este tramo temporal porque es concebido como un momento de fractura y de cambio con respecto a lo anteriormente vivido. Esto, evidentemente, siempre ha generado numerosas comparaciones derivando así un largo trasiego de estigmatizaciones. Por tanto, desarrollaremos esas nociones, para más tarde, reflejar cómo ha sido tratado dicha temática por los distintos historiadores y corrientes historiográficas a lo largo del tiempo.

Con la ayuda de manuales históricos y artículos sobre investigaciones de esta etapa, ahora sí, pasamos a desarrollar este apartado:

El concepto de Edad Media

Primeramente, nos preguntamos ¿cuándo surge el concepto *Edad Media*? El humanista Flavio Biondo (1388-1463) en su obra *Historiarum ab inclinatione romanorum imperii decades* ya comenzó a delimitar este periodo, al mencionar que, entre los siglos V y XV, se podía enmarcar una “unidad histórica cerrada” (Ladero y López, 2016, p. 27) representada por la invasión goda y vándala de la península italiana, que daría lugar a la sustitución del latín del Imperio romano, por una lengua vulgar. Con Giovanni Andrea de Bussi, responsable de la Biblioteca Vaticana a mediados del siglo XV, fue cuando se acuñó el término *Edad Media*. Durante los dos siglos posteriores, se emplearon otro tipo de expresiones para denominar a esta época, sin embargo, la que finalmente calaría sería la de *Medium Aevum*. Dicho término quedaría fijado en 1688 a través de la obra *Historia medii aevii a temporibus Constantini Magni ad Constantinopolim a Turcis captam* de Cristóbal Cellarius o Keller (Universidad de Halle). Finalmente, en los siglos XVIII y XIX el concepto terminaría por instaurarse en el ámbito educativo gracias a introducción de la Historia general en los programas de enseñanza (Ladero y López, 2016).

¿Por qué se empleó este concepto para hacer referencia a la franja temporal comprendida entre los siglos V y XV? Esto se debe a que era el periodo que se encontraba entre el momento histórico que los propios autores vivían (es decir, la Edad Moderna) y el único periodo histórico pasado que conocían, es decir, la Edad Antigua (Grecia y Roma). Por este motivo, se emplea el término *Media*. Además de ello, el Humanismo asoció esta denominación a un momento de abismo, al cual se accedió al finalizar la Edad Antigua, y del que se salió con el Renacimiento, es decir, en la modernidad (Ladero y López, 2016).

Delimitaciones cronológicas para el Medievo

Entonces, ¿cómo podemos definir la Edad Media? La Edad Media, también denominada Medievo, podemos precisarla en Europa Occidental como el periodo histórico comprendido entre los siglos V y XV. Para el inicio y el fin de esta época, encontramos diversas propuestas cronológicas:

En primer lugar, para la fecha inicial, la más consensuada es la del año 476 d. C., la cual marca el fin del Imperio Romano de Occidente debido a que su último emperador Rómulo Augusto es derrocado. Sin embargo, existen otras propuestas apoyadas por expertos de la materia, que optan por una fecha más temprana, como es la muerte de Teodosio en el año 359 d. C. Incluso algunos defienden que ya en el año 313 d. C. se puede hablar de Edad Media, debido al Edicto de Milán (Ladero y López, 2016), el cual permitió la práctica del resto de religiones en el Imperio romano, entre ellas, el cristianismo (Carbó, 2017). Otra hipótesis, es la defendida por Pirenne, quien considera que la verdadera ruptura con la Antigüedad se dio más tarde, específicamente en el siglo VIII con los musulmanes, cuya entrada en el Mediterráneo supondría la total ruptura del mundo hasta entonces conocido. Por ende, según este autor, el inicio de la Edad Media no estaría protagonizado por los germanos en el siglo V, ya que mantendrían las herencias del Imperio, dándose así una continuidad de lo anterior. Finalmente, otra aportación para el comienzo de este periodo sería el año 257 d. C., caracterizado por la combinación entre las invasiones de francos y alamanes, así como los gobiernos convulsos de Diocleciano y Constantino, que generaron cierto inicio de la crisis del Imperio (Ladero y López, 2016).

En segundo lugar, debemos conocer qué fechas se han sugerido para el fin de la Edad Media. Entre ellas, la más aceptada siempre ha sido la de 1492 con el descubrimiento de América por parte de Cristóbal Colón y sus huestes. Sin embargo, también se ha contemplado otras como la de 1453, con la llegada de los musulmanes turcos a la ciudad de Constantinopla y su posterior conquista. Además de estas dos cronologías se han tratado otras que marcan el inicio del Renacimiento, y que varían en función del territorio en el que nos encontremos: en Inglaterra, se establece el año 1485 con la instauración de la dinastía Tudor; en Francia, el final de la Edad Media se ubicaría en

1494, con el inicio de las grandes conquistas llevadas a cabo por Carlos VIII; por su parte, en Alemania, se considera que el inicio de la corriente renacentista surgiría con la rebelión de Lutero y la elección de Carlos V como monarca del Imperio Romano-germánico. Independientemente de la fecha que se tome de referencia, lo que todas ellas tienen en común es que se ubican en el mismo siglo, es decir, en el siglo XV (Sergi, 2017).

¿Cuál es la periodización interna de la Edad Media? Si tomamos como referencia que el inicio de la Edad Media en España se produce con la caída del Imperio romano de Occidente e invasiones de los pueblos germanos; y finaliza en la fecha de la llegada a América, la división interna de este periodo histórico en nuestro país quedaría de la siguiente forma:

- La Alta Edad Media (s. V d. C – s. X/XI d. C.). Fase caracterizada por la etapa germánica y la configuración de los nuevos reinos y estructuras políticas cristianas, siendo el Reino Visigodo su mayor representante. También se da la posterior llegada de los musulmanes a la Península Ibérica y con ello la conquista del territorio, desapareciendo así el Reino Visigodo y formándose después Al-Ándalus (entre los años 715-716). Durante la presencia musulmana el territorio pasará por un Emirato (716-929), un Califato (929-1030) y se dará también la formación de los reinos de Taifas (1030-1095). Finalmente, en este periodo comienzan a surgir formaciones cristianas en las áreas cantábricas y pirenaicas (García y Sesma, 2014).

Muchos autores consideran que esta etapa debería estar dividida en dos, es decir, que previamente a estas tres fases hubiera una especie de prefase únicamente para la etapa germánica. Por tanto, la Alta Edad Media comenzaría con la llegada de los musulmanes a la Península. Estos investigadores consideran que la Edad Media comienza en el 711 como ya comentamos anteriormente, por ende, las invasiones germánicas sería un acontecimiento histórico perteneciente a la Tardoantigüedad (García y Sesma, 2014).

- La Plena Edad Media (s. X d. C. – XIII d. C.). Esta fase está protagonizada por las numerosas batallas en las que se decidió el control de la Península Ibérica entre cristianos y musulmanes, y por último la Reconquista (1085-1330) (García y Sesma, 2014).
- La Baja Edad Media (s. XIV d. C. – XV d. C) (García y Sesma, 2014). Época de pocos cambios políticos, nos encontramos durante el reinado de los Reyes Católicos, se da la Conquista de Granada (1492), la expansión exterior del territorio (1300-1492) con la conquista de América y, finalmente, se produce la unificación dinástica de la Península Ibérica gracias al enlace matrimonial entre los Reyes Católicos (García y Sesma, 2014).

Como ya hemos comentado al principio del epígrafe, debido a la gran extensión temporal de este periodo histórico, que ocupa aproximadamente diez siglos, en esta unidad didáctica solo no centraremos en la primera de las subdivisiones del Medievo, la *Alta Edad Media*. Concretamente, desde la llegada de los pueblos germanos hasta la construcción del Reino Visigodo. Por lo que el marco espacial será la Península Ibérica, elección motivada por el hecho de que nuestro alumnado se localiza en España, y creemos que es necesario que, al inicio de su educación en Historia, asiente unas bases que, primeramente, se ubiquen en el entorno en el que se relaciona, para más tarde, extendernos al resto de territorios mundiales. Es esencial que conozca el pasado de su lugar de origen para aprender a valorarlo.

A continuación, se va a describir el contexto y el proceso de la llegada de los pueblos germanos a Hispania.

Las causas de la crisis del Imperio romano

Nos encontramos en el Mediterráneo del siglo III d.C., zona que se hallaba bajo el dominio del Imperio romano, pero que ya por estos años conocería su etapa de decadencia. El Imperio se encontraba dividido en dos partes bien diferenciadas: el Imperio de Oriente (con capital en Constantinopla) y el Imperio de Occidente (con capital en Ravena). Dicha división se llevó a cabo en el año 395 d.C., por parte del emperador Teodosio, quien al ver su pronta ausencia quiso dejar el relevo a sus dos hijos Arcadio y Honorio, asignándoles respectivamente los dos imperios mencionados anteriormente (García y Sesma, 2014).

En este siglo, en una de las provincias del Imperio romano de Occidente, en Hispania, se estaba sufriendo una anarquía militar (235-289) unida a una serie de caracteres que evidenciaban una gran crisis general. Las causas que provocaron este periodo de inestabilidad y posterior decadencia son de origen económico y político, internas y externas; por este motivo no debemos caer en la ignorancia de pensar que el declive del Imperio se debió a una única causa, tradicionalmente asociada a la llegada de los *bárbaros*, sino que, estamos ante un problema multicausal (predominando los de carácter interno) (Santos, 1982).

A nivel económico, observamos que se dio un deterioro por varios motivos principales:

- El sistema esclavista, que era el elemento base de la economía romana, comenzó a entrar en declive (Santos, 1982).
- Los grandes propietarios comenzaron a ganar poder, llegando incluso a llevar a cabo funciones que eran propiamente estatales en su origen. Los grupos más desfavorecidos, comenzaron a subordinarse ante estos grupos, con el objetivo de obtener protección ante los elevados impuestos. Derivado de esta situación, comenzaron a darse enormes desigualdades sociales (Espinar, 2020).

- Se dio un elevado y rápido aumento de libertos (Santos, 1982).
- Además, como la economía no mejoraba y a ello se le había sumado las amenazas de los pueblos bárbaros por el limes, hubo que acrecentar los impuestos para pagar la ampliación del aparato burocrático-militar. Por tanto, se produjo una gran inflación y una acentuada devaluación de la moneda (Santos, 1982).

En el caso del ámbito político, también encontramos serios problemas tanto a nivel interno como externo:

- “Los cargos de la corte se sobrepusieron a los cargos públicos” (Espinar, 2020).
- Los cargos ocupados de la administración estatal se volvieron muy corruptos (Espinar, 2020).
- El ejército asesinaba sin cesar a los emperadores que eran nombrados. Esto, como es evidente, imposibilitaba la idea de un poder estable, ya que los cambios de un gobernados a otro eran rápidos y bruscos (Santos, 1982).
- Además, en el plano externo, el Imperio se estaba viendo amenazado por tres poblaciones que, poco a poco, eran más fuertes y estaban ganando más terreno. Estas poblaciones externas fueron calificadas por los romanos como *bárbaros* y eran las siguientes: los persas (que comenzaron a atacar el Imperio de Oriente) y los pueblos germanos (quienes avanzaron por Occidente). A estos también habría que añadir, los levantamientos procedentes del Norte de África, protagonizados por los indígenas del lugar (Santos, 1982).
- Otro detonante, fue sin duda, la ausencia de unidad entre las dos partes del Imperio. Cuando Occidente se encontró en esta tensión con los grupos externos, no recibió apoyo de Oriente. Esto generó una rápida barbarización en la primera de ellas, mientras que en Oriente todavía se daban las costumbres romanas. Situación que terminaría mucho más tarde, en 1453, con la llegada de los turcos a Constantinopla (Espinar, 2020).

En resumen, lo que nos queda claro tras la exposición de estas causas es que el fin del Imperio romano se debió principalmente a un problema económico y político interno, que evidentemente se vio agravado por la llegada de otros pueblos, pero que sin duda, no fueron la causa detonante. Tradicionalmente, la historiografía ha culpando a la civilización germana de terminar con la cultura grecorromana, pero ya hemos visto que la realidad se aleja de estas afirmaciones anticuadas y carentes de indagación histórica. Al fin y al cabo, la fragmentación del reino era algo que tarde o temprano ocurriría, siendo difícilmente evitable.

La imagen del bárbaro

Cuando se estudia esta parte de la Historia, sin duda, una de las palabras más mencionadas a lo largo de la lectura es la de *bárbaros*. Sin embargo, pese a que solemos tener una ligera idea o imagen que siempre asociamos a este término, nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿realmente sabemos quiénes eran estos pueblos?

Realmente, la respuesta a esta pregunta es un rotundo no, ya que, hasta ahora no ha sido muy común la impartición de estas sociedades en nuestro sistema educativo. Es por ello que, ante tal vacío histórico sobre esta temática desde antaño, se cree oportuno dedicar unas líneas de este trabajo a conocer con un poco de mayor profundidad quiénes eran los pueblos germánicos, procedentes de Europa central y del norte.

Para empezar, es necesario hacer una aclaración etimológica que, rápidamente echará por tierra nuestro incrustado estigma sobre ellos: ¿por qué a estos grupos siempre se les ha denominado *bárbaros*? Para nosotros, en la actualidad, este término se vincula a lo cruel, fiero, temerario, inculto, grosero, tosco, etc. entre otras (RAE, 2023). Si a esto lo sumamos el hecho de que en los libros aparezca el término sin contextualización, esto da lugar a que los receptores asocien estas gentes a esos valores relacionados con lo oscuro. Sin embargo, gracias a las investigaciones, sabemos que es término, de origen griego, era empleado por los romanos para designar a todo aquel que era extranjero. Por tanto, todos aquellos “pueblos extranjeros que no participaban de la civilización grecorromana y no hablaban ni el latín ni el griego” (Espinar, 2020, p. 6) se conocían como *bárbaros*. Esta aclaración puede cambiar mucho las mentalidades si se ubica cerca de la explicación de estos pueblos, algo que antes no se hacía y generaba esta mal interpretación.

De hecho, los romanos también fueron considerados *bárbaros*, en este caso por parte de los griegos, ya que no hablaban su idioma. Entonces, podemos observar que la palabra bárbaro no fue una terminación creada exclusivamente para los germánicos sino que todas las civilizaciones la utilizaba para designar a aquel que era desconocido, que procedía del exterior. En el caso que nosotros estamos tratando, para aquellos que no estaban sometidos a las normas del Imperio (Espinar, 2020).

Aclarada esta duda, pasamos a hablar de la procedencia y características de los pueblos germanos. Estas poblaciones se ubicaban en el este del Rin y en el norte del Danubio (región que comprendía Alemania y Polonia). Pese a que en siglos posteriores se trataba de tribus aisladas, esta situación había cambiado enormemente, y ya, para la época de la crisis del Imperio, eran federaciones de núcleos poblacionales. Entre los rasgos que los caracterizaban sabemos que: eran independientes, de espíritu aventurero, grandes guerreros, pero la subordinación a una autoridad no estaba dentro de sus principios, además, también destaca su hospitalidad y el respeto hacia las tradiciones familiares. Todos ellos compartían el mismo idioma, es decir, la “familia lingüística indoeuropea” (Espinar, 2020, p. 15). Físicamente, autores como Tácito los describe como personas de

“gran estatura, cutis blanco, ojos azules, pelo rubio” (Espinar, 2020, p. 15). Para los autores de este momento, los germanos tenían un estilo de vida atrasado, vestimentas muy simples y un gran interés por el armamento. Se dedicaban a la agricultura y a la ganadería, siendo la segunda actividad la que más beneficios les aportaba; también disponían de una industria doméstica y de un comercio basado en el trueque. La población masculina se dedicaba a la guerra (aunque también hay evidencia de presencia femenina en numerosas ocasiones) y destaca gran ociosidad por su parte en momentos de calma; por su parte las mujeres y los ancianos, solían proteger sus propiedades. En cuanto a la organización social, la primera unidad era la familia; por encima de esta, se encontraba la estirpe denominada *sippe* (conformada por todos los individuos que tienen el mismo linaje, tanto por la línea familiar de la mujer que del hombre), el objetivo de la misma era proteger y defender a los miembros de la familia; después estarían la *civitas* (pueblo o nación liderado por el rey), que a su vez se dividía en *cantones* (gobernado por un príncipe) y *pueblos*; a continuación estaba la Asamblea General o *Ding* de carácter popular; y, finalmente, estaría el rey o *Koenig* (representante de la nación, con poder político, militar y religioso), los príncipes o jefes (representantes de los cantones, que tenían el poder judicial y militar) y los duques (jefes del ejército en tiempo de guerra) (Espinar, 2020).

Entre estos grupos, encontramos: por un lado, los *francos*, los *burgundios*, los *alamanes*, que se establecieron en la orilla derecha del Rin (desde el mar del Norte de los Alpes); por su parte, los *vándalos* y los *godos*, se ubicaban en la frontera que discurría a lo largo del río Danubio. Todos ellos permanecían en el limes desde el siglo IV d. C. Por otro lado, más allá, en la zona que se localiza entre el mar del Norte y la selva de Bohemia, tenemos a los *sajones*, los *lombardos* y los *turingios*. También existían otras poblaciones que se ubicaban entre los ríos Elba y Oder, los llamados *suevos*, *anglos* y *yutos*. Finalmente, en tierras escandinavas estaban los *normandos*. Entre estos pueblos era muy común el enfrentamiento belicoso, y durante las emigraciones al Imperio romano también siguieron dándose. Sin embargo, entre ellos comenzó a desaparecer ese individualismo que siempre les había caracterizado, para ser sustituido por un cierto sentimiento de unidad, ya que al marchar hacia el Imperio se encontraban lejos de sus tierras de origen (Espinar, 2020).

Todos los pueblos que invadieron y se establecieron en las provincias del Imperio entre los siglos IV y V eran, como durante muchos años ha denominado la historiografía, de *raza* germánica (excepto los hunos que eran asiáticos). Siguiendo con esta definición/término, la llamada *raza germánica* procedía a su vez de tres familias raciales distintas: *germánica* (raza aria o indoeuropea), *escita o tártaro finesa* (procedentes de Siberia y Mongolia) y *eslavo-sármata* (de raza eslava, extendidos desde el río Vístula hasta las estepas siberianas). Debido a la amplitud y al gran número de pueblos, solo nos detendremos en comentar cuáles eran las poblaciones de la familia racial

germánica, y en qué lugar del Imperio romano se establecieron. Dentro de la raza germánica encontramos a su vez dos grupos: los *teutones* (orilla derecha del estuario del Elba) y los *godos* (escandinavos que alcanzaron la desembocadura del río Vístula y dos siglos después permanecieron en el Mar Negro) (Espinar, 2020).

GRUPO	PUEBLO	CONQUISTA
TEUTONES	Francos salios	Región de Mosa
	Francos ripuarios	Bajo Rin
	Sajones	Inglaterra
	Anglos	Inglaterra
	Alamanes/alemanes	Entre el Rin y el Main
	Alanos	Francia, España y África
	Bátavos	Rin
	Suevos	Galia y España
	Frisonos	Entre el Rin y el Weser
	Daneses	Jutlandia y Suecia
	Escandinavos	Península escandinava
	Burgundios	Ródano y Saona
	Vándalos	Galias, España y África
	Lombardos	Panoia e Italia
	Hérulos	Hungría
	Gépidos	Vístula
	Marcomanos	Bohemia
GODOS	Visigodos/godos del oeste	Galia y España
	Ostrogodos/godos del este	Italia

Tabla I. Lugares de asentamiento de los pueblos germanos en el Imperio romano. Elaboración propia, datos extraídos de (Espinar, 2020).

Según la historiografía tradicional el motivo principal que llevó a los pueblos germánicos a buscar nuevas tierras se debió a la necesidad de terrenos fértiles para la agricultura y la ganadería (Espinar, 2020).

La invasión de los pueblos germánicos

La historiografía ha dividido este acontecimiento histórico en tres fases:

- Primer periodo, caracterizado por la invasión visigoda del territorio que ocupa desde el río Danubio hasta los Pirineos (Espinar, 2020).
- Segundo periodo, protagonizado por la invasión de los pueblos *germanos* (alanos, suevos burgundios, vándalos y francos) quienes se establecieron desde el Rin hasta la cordillera africana del Atlas, por tanto, ocuparon la zona occidental del Imperio (Espinar, 2020).
- Tercer periodo, la llegada de los hunos al imperio y su confrontación con los bárbaros que ya estaban asentados, siendo los segundos quienes finalmente vencieron (Espinar, 2020).

Debido a la gran extensión de los hechos, solo vamos a detenernos en explicar el periodo de las invasiones que afecta a la Península Ibérica, y ese es, principalmente, el segundo periodo mencionado.

En el año 406, grandes masas de individuos acompañados por su ganado y sus carretas, procedentes del norte de Europa, cruzan el río Rin. Estos eran grupos germanos, generalmente suevos, vándalos y alanos, los cuales, aspiraban instalarse en nuevas tierras. La primera de ellas sería la Galia, pero más tarde, en el año 409 alcanzarían Hispania. A su entrada se dieron numerosos saqueos (Sanz, 2016) y destrucción de varias ciudades, ya que muchas de ellas no se encontraban fortificadas por ausencia de conflictividad previa (según evidencian los testimonios arqueológicos). No obstante, sí es cierto que, la presencia de los germanos en la Galia y sus actos, fueron reveladores para que la población hispanorromana comenzara a proteger más sus ciudades, sin embargo, esto no fue suficiente. Además de ello, no existía un ejército preparado, el servicio militar dejó de ser una obligación, quedando por tanto desatendido, lo cual generaba una indefensión todavía más elevada (Santos, 1982).

Los bárbaros entraron por la vía XXXIV, que unía la rica zona minera de Astorga (Asturica Augusta) con la ciudad gala de Burdeos (Burdigala) y desde la que se enlazaba con las vías que llevaban a los extremos de la provincia de Gallaecia y con la vía de la Plata que comunicaba con la capital de la diócesis de Hispania, Mérida (Emérita Augusta) todas ellas cuajadas de riquísimas villas que saquear (Sanz, 2016, p. 10).

Según las fuentes arqueológicas las ciudades y *villae* quedaron destruidas y quemadas. La única provincia que soportó tales altercados fue la Bética, ya que en el siglo II d. C. construyó su propia defensa ante invasiones procedentes del norte africano. No obstante, si fueron usadas sus embarcaciones por parte de los invasores franco-alamanes, y según las fuentes, no hubo resistencia alguna por parte del ejército hispano. Estas embarcaciones fueron usadas para continuar su saqueo en tierras africanas (Santos, 1982).

El grupo de los alanos, bajo la dirección de Adax, decidieron asentarse en Lusitania y la provincia Cartaginense, eran consideradas como las tierras más amplias. En cuanto a los vándalos, tomaron la zona de la Bética, caracterizada por ser muy fértil, dicho proceso

orientado por parte de Gunderico, su líder. Otro grupo germano llamado silingos se ubicó en las tierras mineras de la Gallaecia, bajo las órdenes de Fredebaldo. Por último, Hermerico y los suevos, se instalaron en una de las zonas menos deseadas, es decir, en el extremo occidental de Gallaecia (Sanz, 2016).

No obstante, esta situación cambiaría enormemente con la llegada de los visigodos de Valia, que se encontraban en Aquitania II. Estos accedieron a la Península Ibérica en el año 418 como federados por parte del emperador Honorio. El objetivo que se quería lograr con ellos era que luchasen contra los pueblos germanos asentados en Hispania. Y así fue, los visigodos lucharon contra los alanos y vándalos, matando a sus dirigentes (Sanz, 2016).

Además de ello, se produjo conflictos entre los vándalos de Gunderico y los suevos de Hermerico, quienes lucharon por el control del norte. Pero este suceso se vio interrumpido por el envío de tropas imperiales, que provocaron que marcharan a la Bética. Allí se produciría un enfrentamiento contra el general Castiano, quienes no pudieron acabar con los germanos debido a la ayuda de hispanos. Tras ello, se desplazaron en embarcaciones facilitadas también por éstos, hacia las Islas Baleares (422); así como Cartagena o Carthago Nova, seis años después; y, por último, en Sevilla (Hispalis). En cada uno de estos sitios cometieron saqueos y ello fue el detonante que provocó la muerte Gunderico, ya que se atrevió a despojar la Iglesia del mártir Vicente. El hermano de éste, llamado Genserico, fue quien se encargó, como nuevo líder de los alanos y los vándalos, de trasladar a sus gentes al norte africano, renunciando sus posesiones peninsulares (Sanz, 2016).

Una vez que los vándalos y alanos salieron de la Península, los únicos germanos que quedaban eran los suevos y los visigodos. Los suevos permanecieron en una pequeña parte de la Gallaecia, donde tuvieron que buscar el apoyo de los galaicos para desarrollar un reino. Como podemos apreciar, en muchas ocasiones los hispanos deciden unirse a las fuerzas germanas por su propio interés, este 'cambio de bando', por así decirlo, se observa muy bien en el siguiente fragmento del Salviano de Marsella, *De gubernatione Dei* (V, V, 21-23) (Sanz, 2016) donde se dice lo siguiente:

Van a buscar sin duda entre los bárbaros la humanidad de los romanos, porque no pueden soportar entre los romanos la inhumanidad de los bárbaros. Y quienes a ellos huyen se diferencian por la religión, la lengua e incluso por el olor fétido que emana de los cuerpos y las ropas de los bárbaros, con lo que prefieren sufrir en estos pueblos las diferencias de costumbres que en los romanos la injusticia desencadenada. Emigran por tanto al lado de los Godos, a las Bagaudas o con los otros bárbaros que dominan por todas partes y no se arrepienten de haber emigrado. Prefieren en efecto vivir libres bajo una apariencia de esclavitud que ser esclavos bajo la apariencia de libertad. Así el título de ciudadano romano, antiguamente tan estimado y tan encarecidamente comprado, se le repudia ahora y se le huye; se le considera no solo vil, sino incluso abominable (Sanz, 2016, p. 11).

El reino suevo consiguió avanzar durante dos años (438 y 440) la zona de Lusitania,

Mérida, Sevilla, la Bética y la provincia Cartaginense, todo ello mediante pactos con la población indígena. Este proceso se llevó a cabo bajo la dirección de Requila, que tras su muerte, su hijo Requiario dejó su religión pagana para pasarse al cristianismo y así fortalecer los vínculos creados con la población hispana. Después arrasó con las tierras de la Vasconia. Éste se casó también con la hija del rey visigodo Teodorico para así mantener relaciones con el reino visigodo. Después de este acontecimiento, atacó las ciudades de Caesaraugusta (Zaragoza) e Ilerda (Lérida), todo ello con ayuda hispana (Sanz, 2016).

Cuando el monarca visigodo murió y le sucedió su heredero Teodorico II, toda esta situación cambió rotundamente para los suevos, ya que los visigodos iniciaron una campaña contra ellos entre los años 456 y 457. Los godos lograron vencer a los suevos en este conflicto, dando lugar al final del Reino Suevo en la Península Ibérica. El reino quedó dividido en dos facciones: la de Frantano y la de Maldrás. Además, llevaron a cabo saqueos por la Lusitania, la región del río Duero, Porto y Lugo (457-469) (Sanz, 2016).

Es así como se formaría completamente el Reino Visigodo, cuya periodización abarca entre los años 414 y 711 (con la llegada de los musulmanes). Esta monarquía ocupó la mayor parte del territorio peninsular, llegando incluso hasta el sur francés. De todos los reyes visigodos más destacados encontramos a Atallfo (410-415), Walia (415-419), Eurico (466-484), Alarico II (484-507), Amalarico (507-532), Teudis (532-548), Agila (549-554), Atanagildo (554-567), Liuva I (567-572) y Leovigildo (568-586), Recaredo (586-601), Sisebuto (612-621), Suintila (622-631), Chindasvinto (642-649) y Recesvinto (649-672), Wamba (672-680), Witiza (701-709) y Don Rodrigo (709-711) (Espinar, 2020).

En la monarquía visigoda los reyes son elegidos por parte de la familia de los Baltos. En primer lugar, se elegía a través de la asamblea popular, y más tarde, por las personas más importantes del reino y los obispos. No cualquier persona podía ser monarca, debía tener una serie de requisitos, y de hecho, si no cumplía con sus responsabilidades podía ser destituido de su cargo. El rey visigodo disponía del poder sobre el gobierno, las leyes, la elección de funcionarios, la justicia, la Hacienda y el ejército. Pese a ello, su poder no era absoluto ni ilimitado, ya que la moral cristiana le impedía aprovecharse de su pueblo. Además de ello, existen asambleas populares donde todo aquel hombre libre puede dar su opinión sobre cuestiones de diversa índole. En cuanto al senado, que estaba compuesto por nobles y prelados, solo hacía labores consultivas. Finalmente, la Iglesia tenía cierta función directiva y de lo relativo al fisco. El Consejo, que se encargaba de asesorar y ayudar al monarca en la toma de decisiones, se denominaba *Aula regia* (Espinar, 2020).

Por otro lado, cabe mencionar que, tanto la organización judicial, como el sistema de impuestos y administración territorial y local romana, se mantuvieron durante el periodo visigodo. De hecho, incluso las instituciones municipales fueron las mismas

hasta el siglo VII (Espinar, 2020).

Con respecto al ejército visigodo, sabemos que no era permanente, solo el grupo compuesto por los encargados de proteger al rey (*spatarii* o guardia personal del rey) y aquellas guarniciones de ciudades muy concretas, sí lo eran (Espinar, 2020). El servicio militar era obligatorio para todos los hombres libres, excepto para el clero y los siervos (Espinar, 2020).

A nivel social, se sabe que se produjo la mixtura entre la raza goda y la hispanorromana, produciéndose cierta aculturación entre ambas. Dentro de la organización social, existían dos grupos que les diferenciaba el hecho de tener libertad o no, es decir, nos encontramos con los *hombres libres* y los *siervos*. Éstos no podían unirse mediante enlace matrimonial (Espinar, 2020).

Dentro de los hombres libres existían tres grupos con marcadas diferencias entre ellos: en primer lugar, los *bucelarios*, básicamente eran “hombres libres que se ponían bajo la protección de un noble, prestándole algunos servicios” (Espinar, 2020, p. 70); en segundo lugar, estaban los *patrocinados*, los *colonos*, *industriales*, *obreros*, etc. entre otros; y en tercer lugar, tenemos a los nobles, que a su vez podían ser *seniores* (en caso de ser visigodos) y *senatores* (en el caso de ser hispanorromanos), ambos disponían de riqueza y linaje (Espinar, 2020).

En el caso de los siervos también se daban varios grupos en su seno: por un lado, los *esclavos públicos*; y, por otro lado, los *esclavos privados*, los cuales también se subdividían en *personales* o *adscritos a la tierra*. En este caso, sí que se notó una gran diferencia con la época romana, ya que la situación de los esclavos mejoró notablemente gracias al influjo de la moral cristiana (Espinar 2020).

A nivel religioso es necesario saber que, aunque los pueblos germanos eran paganos en un primer momento, más tarde se convirtieron al cristianismo previamente al Concilio de Nicea en el año 325. No obstante, como la persona que se encargó de traducir la Biblia en su lengua, fue el obispo Ulfilas (de creencia arriana), los visigodos de la Península Ibérica abrazaron esta secta religiosa hasta que Recaredo se convirtió al catolicismo en el año 589 con el tercer Concilio de Toledo (Espinar 2020).

Por último, gracias a las influencias romanas, griegas y más tarde, hispanorromanas, los visigodos que habitaban la Península Ibérica, se convirtieron en el pueblo germánico más civilizado, frente a otros como por ejemplo los galos. Por su parte, el latín acabó sustituyendo la lengua goda, sin embargo, en cuanto a la escritura, se mantuvo la ulfiliana (Espinar 2020).

3.1.2. Debate historiográfico y la leyenda negra sobre la Edad Media

En este apartado de historiografía nos vamos a centrar en hacer un recorrido desde el siglo XIV hasta el siglo XX de aquellos autores que contribuyeron a lo largo del tiempo a crear la imagen peyorativa de la Edad Media. Época que siempre se ha visto asociada a términos como: “incultura, irreflexión, violencia y atraso” (Baura, 2012, p. 8). Esta falsa propaganda, contraria al Medievo, no solo se expandió entre las personas ajenas al ámbito científico, sino que también caló profundamente en los círculos académicos de la época. Numerosos intelectuales que defendieron a capa y espada que, la Edad Media solo fue una etapa de guerras, opresión y barbarie. Sin duda, una imagen que ha estado muy incrustada en la memoria colectiva y que ha supuesto (y supone) un gran esfuerzo cambiarla. Todo ello gracias a las nuevas corrientes historiográficas que se han dedicado a desmontar tal mito. Como bien dijo Rodríguez de la Peña, esta despectiva imagen es como “un cadáver historiográfico que se resiste a morir” (Baura, 2012, p. 9).

Dicho esto, tradicionalmente, la historiografía propone como propulsor de esta concepción a Francesco Petrarca (1304-1374) en el siglo XIV (Baura, 2012). Se trata de un poeta cuya obra más conocida es *Canzoniere*, la cual, al igual que el resto estaban caracterizadas por su pesimismo (derivado tanto de su vida personal como del ámbito cultural y artístico existente en ese momento). Por ende, esta negatividad también estaría existente al describir la época en la que le tocó vivir: “Si el amor a los míos no me lo impidiera, siempre hubiera deseado nacer en cualquier otra época, y olvidarme de esta” (Baura, 2012, p. 18).

En parte, estas confesiones se deben a que experimentó en la península transalpina, la caída del Imperio romano, la fragmentación del territorio y los acontecimientos bélicos contra las poblaciones germánicas, que tras su victoria ocupaban el gobierno de dichos lugares. A esta inestabilidad política hay que añadir la epidemia de la Peste Negra. Esta situación generó en él la constante comparación entre la cultura clásica y la nueva cultura que estaba surgiendo y que él iba a experimentar. En estas comparaciones y alabanzas hacia Roma, las cuales se observan en su obra *Divina Commedia*, donde más se focalizó fue en la gran decadencia que sufrieron las letras y las artes en Italia durante la Edad Media. Este autor solía mantener conversaciones sobre política e Historia con otras personas, mediante el envío de cartas. Entre ellas, tenemos el ejemplo de *De rerum senilium libri* (cuyo receptor era su amigo Giovanni Colonna, fraile dominico) con quien diferenciaba dos etapas: la cultura clásica, como una “edad pretérita llena de luces” (Baura, 2012, p. 20) y el comienzo de la Edad Media, como una etapa oscura (Baura, 2012).

Su convicción sobre el declive que experimentaron las artes y la literatura, hizo que sus reflexiones se orientaran a la búsqueda de una nueva etapa histórica futura, donde estas disciplinas lograran alcanzar su máxima expresión. Por tanto, aquí estaba evidenciando

que había una etapa pasada esplendorosa, otra futura que volvería a serlo, y en medio o *in medium*, una etapa totalmente decadente (la Edad Media, una etapa que solo servía para separar dos etapas históricas que sí eran consideradas ricas a nivel cultural). Estas meditaciones de Petrarca acabarían iniciando lo que más tarde sería el motor ideológico del renacimiento italiano: la necesidad de restablecimiento de la literatura y artes clásicas, y con ello, la creación de una nueva etapa histórica en la que había numerosas esperanzas puesta en ella, para así recuperar los patrones latinos dominantes en la cultura clásica (Baura, 2012).

Por tanto, con el renacimiento italiano, es cuando se moldea esa idea del Medievo como etapa de atraso. Los renacentistas se sentían orgullosos de haber sido quienes, mediante su labor cultural, habían marcado la ruptura con el tramo histórico de oscuridad anterior, que había durado mil años. Por tanto, iniciarían una propaganda *antimedievalista* que se extendería cronológicamente y territorialmente durante los siglos XV y XVI por toda Europa. Muchos autores hispanos recogieron todas estas ideas renacentistas, conformando así lo que se conoce como el *Humanismo español*, transmitiendo a todo nuestro territorio la contraposición entre una etapa de luces protagonizada por la Edad Moderna, y una etapa de oscuridad, la Edad Media (Baura, 2012).

Estas ideas también fueron tomadas por los reformistas alemanes en el siglo XVI, quienes las usaron para sus reivindicaciones religiosas contrarias al cristianismo católico. Es decir, los luteranos mostraron que la Edad Media había sido una época tenebrosa en todos los niveles, pues la Iglesia Católica, considerada corrupta, había protagonizado la opresión del pueblo y había dado un mensaje incorrecto de Dios. De este modo, la Edad Moderna, supuesta época de avance, se asociaría con una renovación de la Iglesia, la cual estaría protagonizada por el movimiento protestante, que paliaría todos esos problemas de presión, abuso y corrupción por parte del catolicismo (Baura, 2012).

En la Modernidad, es necesario mencionar a Giovanni Andrea de Bussi, obispo de Alemania y bibliotecario del Vaticano, ya que se considera por parte de los investigadores como el primero que hace referencia en sus escritos a una expresión que se puede catalogar como la primera referencia a la Edad Media. La expresión es *media tempestas* (1469) y se encuentra en una cita de un panegírico que Giovanni hizo en memoria de Nicolás de Cusa, secretario de Roma, para el que había trabajado y con el que había tenido una amistad (Baura, 2013). La cita dice lo siguiente: “Vir ipse, quod rarum est in Germanis, supra opinionem eloquens et Latinus; historias idem omnes non priscas modo, sed medie tempestatis tum veteres tum recientes usque ad nostra tempora memoria retinebat”. Lehmann, P., “Vom Mittelalter und...” (Baura, 2013, p. 38).

Donde básicamente, Giovanni comenta que una de las cosas que admiraba de su amigo

Nicolás de Cusa era sus conocimientos sobre la oratoria latina y sus saberes sobre la *media tempestas* o *tempestad media*. Dicha expresión, como podemos apreciar, tendría ciertos tintes despectivos ya que habla de una época intermedia entre otras dos, posiblemente más importantes, y porque emplea la palabra *tempestad* para denominarla (Baura, 2013).

Ya en los siglos XVII y XVIII durante el denominado *Siglo de las Luces* o *Ilustración*, donde los intelectuales fomentaban el progreso y el avance racional del ser humano, no había sitio para la Edad Media. De hecho, ellos mismos consideraban que ese proceso de evolución de la razón comenzó a experimentarse, a nivel histórico, una vez termina el Medievo. Los ilustrados definían esta etapa histórica con palabras como: barbarie, oscurantismo, superstición, inmovilismo, parálisis e irracionalidad. Por ejemplo, uno de los ilustrados más destacados, como es Voltaire, juzgaba la Edad Media de la siguiente forma (Valdeón, 2003):

Cuando el Imperio romano fue destruido por los bárbaros, se formaron muchas lenguas con los despojos del latín, como se elevaron muchos reinos sobre las ruinas de Roma. Los conquistadores llevaron por todo el Occidente su ignorancia y su barbarie. Todas las artes perecieron: hasta ochocientos años después no comenzaron a renacer. Lo que desgraciadamente nos resta de la arquitectura y de la escultura de aquellos tiempos, es un grotesco conjunto de groserías y de baratijas. Lo poco que escribían era del mismo mal gusto. Los monjes conservaron la lengua latina para corromperla... (Valdeón, 2003, p. 313).

De hecho, cabe decir que, para muchos de estos intelectuales, la Revolución francesa acaecida en el siglo XVIII sería el punto y final del legado obtenido de la Edad Media. Sería, por tanto, el momento de fractura con una etapa irracional para dar comienzo a un periodo caracterizado por la razón (Valdeón, 2003).

Durante el siglo XIX, gracias al Romanticismo y a su interés por redescubrir lo medieval, se da por primera vez en la Historiografía, cierto debate donde existen opiniones diferentes en torno a la idea de Edad Media. Por tanto, es en este momento cuando la visión peyorativa de la Edad Media deja de ser globalmente aceptada por todos los historiadores (Baura, 2012).

Este siglo, a nivel historiográfico supone un antes y un después, de hecho, es conocido con el nombre de *Siglo de la Historia*. Es decir, estamos hablando del momento en el que la Historia se introduce en las universidades, siendo considerada una disciplina científica. Además, la corriente historiográfica de mayor predominancia en este tiempo era la positivista, de modo que, la documentación archivística será la principal herramienta para construir la Historia pasada (Cassanyes, 2017).

En este sentido, autores como Sir Walter Scott y Caspar David Friedrich, comienzan a representar tanto en sus novelas como en sus cuadros, respectivamente, una nueva imagen del Medievo. Con sus obras, la Edad Media comenzará a tener otro tipo de elementos identificativos, unas nuevas características que han sido narradas por

Giussepe Sergi en su obra *La idea de Edad Media. Entre el sentido común y la práctica historiográfica* (2000), aludiendo a una etapa de “elfos y hadas, caballeros fieles y príncipes magnánimos” (Sergi, 2017, p. 23).

Es decir, se pasó de una imagen oscura, a otra totalmente opuesta, de un carácter totalmente fantasioso. Esta percepción del Medievo también fue heredada por el Cine, creando así una imagen medieval basada en aventuras, castillos, princesas y príncipes, que luchan contra seres sobrenaturales como dragones, todo bajo un halo de misticismo y fantasía (Baura, 2013). Visión endulzada que, evidentemente tampoco favorecía mucho a esta etapa histórica y que, tampoco tuvo un largo recorrido, ya que coincidió con los trabajos de reputados autores propagandistas del renacimiento italiano como Jules Michelet y Jakob Burckhardt. Estudiosos que cargaban duramente con el medievo en sus conocidas obras (Baura, 2012).

Por tanto, podemos decir que, pese a que este siglo se caracterizaba por un gran avance en cuanto a la recuperación de la Historia, la investigación de la Edad Media seguía conviviendo con un amplio grado de prejuicios. Prejuicio que se extendió por toda Europa y que a día de hoy se mantiene, frente a un renacimiento italiano muy bien valorado por la sociedad (Baura, 2012).

En resumidas cuentas, podemos establecer que, los tres movimientos culturales que han participado en la creación de la imagen negativa del Medievo han sido: el Renacimiento italiano, la Reforma luterana y la Ilustración francesa (Baura, 2013).

No obstante, será a partir de la mitad del siglo XX, cuando comiencen a surgir nuevas líneas de investigación que se alejen de estas concepciones tradicionalistas cargadas de tópicos, análisis anticuados y desfasados, y comiencen a rebatir muchos de los argumentos y tesis que hasta entonces habían sido inamovibles. Algunos de los autores más destacados, que han dedicado su labor investigativa a desmontar esta fijada imagen y han apostado por avanzar y construir una imagen más crítica de la Edad Media son: Christopher Dawson, Jacques Le Goff, Régine Pernoud y Giuseppe Sergi (Baura, 2012). Trabajo que a día de hoy es continuado por los estudiosos de nuestro tiempo y que, más tarde, comentaremos en el apartado de *La realidad de la Edad Media*.

3.1.3. Estereotipos de la Edad Media

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos cuando queremos tratar esta etapa histórica, de transición entre la Edad Antigua y la Edad Media, es el escaso número de autores, que hasta ahora, se habían interesado en ella. Podríamos decir, que estos siglos de nuestro pasado han estado durante muchos años en “tierra de nadie”. Lo cual, sin duda, debido a la ignorancia y a la usencia de investigación científica, ha facilitado que ciertos estereotipos que comentaremos a continuación, se hayan incrustado en la memoria colectiva, ya que no existía la posibilidad de ser comprobados

y corregidos.

Muchas de estas ideas falsas y negativas sobre la Edad Media, han sido transmitidas actualmente por los medios de comunicación. Todos conocemos y hemos utilizado alguna vez el adjetivo *medieval* para comentar que algo “arcaico, irracional, pasado de moda o directamente más propio de las bestias que de los seres humanos” (García, 2015, p. 136). Esta idea, ya arraigada en el ser humano antes de que existiera la televisión, es complicada de cambiar. Pese a los numerosos estudios realizados que evidencian que no se trató de una simple etapa de transición y que, al igual que cualquier etapa histórica, tuvo sus años sumidos en las tinieblas y también, sus momentos de esplendor, esta tarea sigue siendo muy compleja, principalmente con los ciudadanos ajenos al ámbito histórico (Ladero y López, 2016).

Podemos establecer tres motivos principales que dificultan e imposibilitan, en la mayoría de los casos, el cambio de mentalidad con respecto a este periodo histórico:

- En primer lugar, la falta de interés por parte de la población, en relación a la lectura de libros en general, y más si se trata de temática histórica y es una obra puramente científica (García, 2015). Por ende, desconocen los nuevos avances en las investigaciones y no formulan una opinión crítica sobre el tema, sino que prefieren que ya les sea dada esa visión de la información a través de otros medios (que en la mayoría de ocasiones no obedecen a una correcta veracidad).
- En segundo lugar, los planes de estudio de Secundaria y Bachillerato no facilitan esta labor, ya que estas nociones solo se imparten en el curso de 2º de la ESO y 2º de Bachillerato. En el caso de 2º de la ESO, es una unidad didáctica inicial y breve; y en el caso de 2º Bachillerato, debido al escaso tiempo para preparar la prueba de acceso a la Universidad, la mayoría del profesorado imparte esta unidad rápidamente, ya que, como bien es sabido, las nociones de Historia de este curso académico se centran principalmente en Edad Moderna y Contemporánea. Por tanto, el alumnado de secundaria no volverá a tratar dicho periodo histórico en el ámbito académico hasta pasados tres o cuatro años, y tras ello, se hará levemente. Además, también se habla de la edad de estos discentes en el momento en el que son receptores de esta información, es decir, cuando tienen entre 13 y 14 años. Años en los que se considera que existe una escasa madurez académica, la cual no permite hacer un buen análisis y comprensión de una etapa tan compleja como la Edad Media (García, 2015).
- De ambas situaciones, se da lugar al siguiente motivo que dificulta todavía más esta situación, es decir, las fuentes de “confianza” que la sociedad emplea a día de hoy para informarse sobre dicho periodo: las novelas históricas, los videojuegos, el cine y, por último, las series de grandes plataformas como Netflix, HBO, Prime Video, etc. (García, 2015). Fuentes que, aunque son muy visibles y

dinámicas no siempre cuentan con ayuda de historiadores que aconsejen sobre cómo se trasmite dicha información, cometiendo así grandes errores históricos que la población de a pie no percibe y que se van asentando poco a poco en su mente.

Llegados a este punto, es necesario que nos hagamos las siguientes preguntas: ¿cuáles son los estereotipos más comunes sobre la Edad Media? ¿Cuáles son los clichés históricos de los ‘bárbaros’ que hemos heredado del pasado?

Estas ideas alejadas de la realidad histórica, emanadas de los medios de comunicación o de las artes (como el cine), tienen su origen en la literatura. Autores como William Shakespeare, influenciado por el romanticismo de su época, ya hizo que se mostrara una Edad Media oscura y violenta. Además de ello, mucha de la producción cultural, ya sea a través del teatro, la pintura o la literatura suele transmitir el Medievo como una etapa de fábulas melancólicas y lóbregas, lo que provoca que el consumidor de dicho medio, conciba esta etapa como una época mítica que se aleja de la historia y se acerca más a la leyenda (García y Ortiz, 2017).

Muchos analistas de estas percepciones, aseguran que uno de los grandes responsables de estos estereotipos medievales sería el famoso Walter Scott (1771-1832) autor del famoso *Robin Hood* y que, en sus creaciones apostaría por esa concepción edulcorada de la Edad Media que ya mencionamos en apartados previos, la cual también hace un flaco favor. Estamos hablando de historias plagadas de damas y caballero, torneos y confrontación entre bandos de buenos y malos. Dicha imagen la encontramos actualmente en toda la producción infantil, la cual cala en la sociedad desde un momento muy temprano, siendo por tanto, la Edad Media, como una etapa de *aventuras* (ejemplo de ello sería *Los caballeros del rey Arturo* de Ivanhoe de 1952) (García y Ortiz, 2017).

Siguiendo con esta imagen infantilizada y romantizada de la Edad Media, también es muy común, en las representaciones teatrales, el uso de una gama de colores exacerbados para la realización de decorados o del vestuario, con el objetivo de captar la atención del público. Idea extraída de las pinturas del siglo XIX que reflejan tales características (García y Ortiz, 2017).

La novela histórica también juega mucho con la contraposición entre nuestro mundo actual y el mundo medieval, ya que nosotros vivimos en un ambiente más *amansado*, estable y seguro, por así decirlo, y por ello, al lector le atrae ese universo salvaje y rudo del Medievo. Para captar la atención del lector se exagera el contacto físico, mostrándolo más violento y brutal añadiéndole a ello seres místicos como magos o dragones, haciendo así una combinación perfecta para generar adrenalina al lector (García y Ortiz, 2017).

En resumidas cuentas, observamos que los estereotipos de la Edad Media se basan en dos ideas totalmente contrapuestas y que, generalmente han sido producidas por el mercado de masas. Los historiadores y la sociedad en sí, estamos permitiendo que nuestro pasado sea alterado por las grandes empresas del espectáculo para que, posteriormente, nosotros compremos su producto el cual está totalmente alterado. Un producto donde poca realidad histórica queda, pero debido a su atractivo acabamos tomándolo como referencia, creyendo su historia y, en numerosas ocasiones, tomándolo como lo veraz.

A simple vista, esta situación a muchas personas no les incomodaría, ya que en el presente, por desgracia, se valora mínimamente nuestro pasado histórico, siendo éste uno de nuestros derechos como ciudadanos. ¿Cómo de distinto sonaría si esto lo aplicásemos en otras disciplinas? Imaginemos que en la Medicina se hiciera lo mismo: por un lado, tenemos a los científicos, quienes investigan día a día sobre los medicamentos y saben cuáles son aptos para el consumo humano y cuáles no, cuáles son los que curan x enfermedades, etc. Y por otro lado, una empresa ajena a la investigación, que comprara los medicamentos desechados o no comprobados y los vendiese a un precio menor, con un sabor más apetecible y con una recuperación de la enfermedad supuestamente más rápida (pero que, evidentemente a la larga, sería menos efectiva e incluso no llegase a solucionar la enfermedad). Desde luego, esto sería un grave delito, pues igual debería serlo en el ámbito de las letras.

Al igual que la Medicina se encarga de curar enfermedades físicas y mentales, o bien, otras profesiones se encargan de mejorar la vida del ser humano, en el caso de las Humanidades también tenemos una labor principal: nuestro objetivo es ayudar a las personas a conseguir su razonamiento propio y crítico, ofreciéndoles datos, información que ha sido estudiada y analizada mediante el empleo de herramientas profesionales y validadas por el ámbito académico. Porque para nosotros, salvando distancias, no existe ‘mayor enfermedad’ que la ignorancia y la fe ciega en algo que ni si quiera compruebas por ti mismo. Como ya dijo el filósofo griego Aristóteles (322 a. C. – 384 a. C.) “El ignorante afirma, el sabio duda y reflexiona” (Proverbios, s.f.).

Para conocer los estereotipos comúnmente asociados a los pueblos germanos debemos emplear los escritos romanos cuya autoría fue principalmente de Tácito y de César. A través de esta documentación, podemos conocer cuál era la imagen que éstos tenían de los *bárbaros*. Los romanos percibían al *bárbaro* como un ser diferente a ellos, que estaba por debajo de su cultura, ya que, entre otros muchos aspectos que ellos mismos mencionan, eran incapaces de desarrollar un cuerpo legislativo para organizar a su propia sociedad (los romanos asociaban el orden social y las leyes escritas a lo civilizado). Por tanto, los romanos entendían que, si no existían normas de convivencia, esto supondría un poder absoluto por parte del líder de tal grupo, tratándose de auténticos

sistemas tiránicos. Además de ello, también consideraban que los bárbaros no eran sedentarios, por lo que necesitaban constantemente cazar y recolectar frutos silvestres para así poder alimentarse, de ahí que tuvieran un carácter tan guerrero. Al ser supuestamente nómadas, no se dedicarían a la agricultura, no teniendo conocimientos de arado ni de trabajo del campo. Por ende, toda esta supuesta actitud ‘primitiva’ e inferior a la cultura romana, justificaría que dicho grupo de individuos tuviera que someterse al poder del Imperio (Ramírez, 2009).

Por tanto, la élite romana asoció que todo lo que estaba más allá del limes se trataría de la barbarie o lo salvaje, mientras que el territorio ocupado por el Imperio romano sería una especie de oasis del ser humano civilizado, y esta opinión la trasladó al pueblo. No obstante, no todos pensaban igual, es decir, es cierto que había quienes consideraban a los bárbaros como un “enemigo amenazante con los peores vicios” (Ramírez, 2009, p. 278), viéndolos como una auténtica amenaza y rechazando totalmente su presencia; sin embargo, había quienes sentían cierta curiosidad por ellos, viéndolos como una alternativa de vida totalmente diferente, que les servía para comparar su realidad cultural y reflexionar sobre ella. Muchos romanos, al ver a los bárbaros se preguntaban si la estabilidad social que generaba el ser *civilizados* les estaba restando libertad como individuos (Ramírez, 2009).

Los que veían a los bárbaros como un ser inferior y primitivo, consideraban que no podrían conseguir su ‘evolución’ hacia seres racionales por su propia cuenta, sino que necesitarían de la ayuda y enseñanza externa, como por ejemplo, de los romanos, quienes sí habían recibido educación de la cultura clásica, y por tanto, sí eran racionales. Además, los romanos solían despreciar a los germanos porque consideraban que eran seres desagradecidos y traicioneros, encima de que intentaban ayudarles en su conversión hacia individuos civilizados recibían reacciones negativas. Por tanto, según su lógica, se trataban de auténticos rebeldes porque no querían someterse al sistema romano, siendo su único objetivo vital el mantenimiento de su imagen de guerreros. A ello se suma que ni si quiera tenían, supuestamente, propiedad privada, sino que sus tierras eran usadas de forma comunal y sus relaciones amorosas eran polígamas. En definitiva, pueblos incultos y atrasados frente a una cultura romana muy superior (Ramírez, 2009).

A nivel físico siempre se asociaban a personas corpulentas y fuertes, acostumbrados a situaciones extremas, básicamente vistos como auténticos salvajes, de “costumbres atrasadas que tienen más en común con las bestias que con los hombres” (Ramírez, 2009, p. 280). Además, vestían con ropajes miserables que dejan destapado gran parte de su cuerpo. En cuanto a su alimentación, los autores romanos aseguran que se basaba, principalmente, en la ingesta de raíces, plantas salvajes y, sobre todo, carne, la cual ni si quiera la cocinaban, sino que se le comían directamente cruda “ya que sólo la calientan

ligeramente colocándola entre sus piernas y los lomos de sus caballos” (Ramírez, 2009, p. 280).

Debido a las numerosas incursiones y saqueos que realizaban en los territorios a los que llegaban, comenzaron a ser vistos como seres violentos, auténticas bestias que disfrutaban con el mal ajeno, la muerte y las masacres, sin mostrar un ápice de empatía. Estas opiniones sobre los bárbaros, realizadas por autores clásicos, fueron exagerándose cada vez, a medida que los pueblos germanos iban venciendo a las tropas imperiales: el bárbaro era un ser no humano, codicioso, muy alejado del individuo romano, soberbios, desleales con respecto a los pactos que se iban desarrollando a lo largo del conflicto, auténticos “animales irracionales” (Ramírez, 2009, p. 281).

Pese a estas opiniones y a que consideraran a los bárbaros como inferiores a nivel militar por su uso de tácticas simples como “*el robo y la rapiña*” (Ramírez, 2009, p. 281), la realidad era que, cada vez los germanos estaban conquistando más terreno del Imperio romano. Ante esta situación, los romanos justificaron sus numerosas pérdidas mediante excusas como: baja capacidad del líder militar, la ociosidad del ejército, mal uso de las estrategias militares, etc. En ningún momento llegaron a concebir que estos poblados habían elaborado armamento y tácticas militares suficientemente potentes para poder hacerles frente y vencerles. Prácticas que habían sido desarrolladas, en su mayoría, gracias al contacto cultural romano-germánico (Ramírez, 2009).

Con esto, tampoco queremos decir que las fuentes romanas no tuvieron fiabilidad ninguna, ni mucho menos, pero sí es cierto que, se denota claramente una gran exageración de las características de estos grupos la cual sirvió de propaganda para estas élites.

3.2. Justificación

3.2.1. La realidad de la Edad Media

Las nuevas corrientes historiográficas y las nuevas investigaciones sobre la Edad Media, lo que nos muestran es una visión totalmente diferente a la que acabamos de describir en los apartados anteriores. La Edad Media no se percibe ni mucho menos como una etapa oscura sino como una etapa de transformaciones.

Por este motivo, se ha decidido escoger esta temática para llevarla a cabo en el aula con el alumnado. Generalmente, el profesorado debe impartir demasiada información en un periodo de tiempo que en ocasiones no le permite profundizar del todo en cada una de las etapas históricas. Es muy común que esta unidad didáctica de 2º de la ESO se dé de forma superficial debido a que se considera como un periodo de transición entre el mundo antiguo y el moderno, quedando así en un segundo lugar; por su parte, como ya sabemos, esta etapa histórica no se imparte ni en 1º, 3º ni 4º de ESO, así como 1º de Bachillerato donde la asignatura se denomina Historia del Mundo Contemporáneo. Por tanto, nos debemos trasladar de 2º de ESO a 2º de Bachillerato para volver a tratar la

caída el Imperio romano y las invasiones germanas, así como las consecuencias que ello tuvo en la Península Ibérica (tanto positivas como negativas). Sin embargo, nos encontramos con un curso donde la Edad Media tampoco tiene gran protagonismo, y menos aún su inicio, pues, esto se debe a que, como ya comentamos anteriormente, tras el año académico está la prueba de acceso a la Universidad. Segundo de Bachillerato es un año estresante tanto para los alumnos como para los docentes, lo que obliga a dar época bastante rápido para asegurar que todas las unidades didácticas se hayan impartido antes de la gran prueba final. Además, en la Selectividad la Edad Media también queda al margen al no ser una unidad comúnmente seleccionada para el ejercicio de desarrollo, sino, si acaso, aparece en forma de preguntas cortas. Es evidente, que el alumnado dedicará más tiempo al aprendizaje de aquellas nociones que sean propensas a estar en la prueba de desarrollo que en las otras. Y eso que estamos hablando de una asignatura que se denomina Historia de España, pese a ello, las unidades de Historia Contemporánea siempre tendrán más peso por su cercanía a nuestro presente.

Por ende, visto el poco espacio de actuación que se dispone para el Medievo, el objetivo con esta unidad es que en el curso de 2º de ESO, se lleve a cabo una unidad didáctica que permita al alumnado discernir entre la realidad y las imágenes falsas de esta etapa, para que este trabajo no lo lleve a cabo más tarde un medio de comunicación, sino que el ámbito académico se encargue de hacer esa labor. Y más aún en el mundo en el que vivimos, donde existe una elevada sobreinformación y numerosas herramientas para indagar dichos datos, que en ocasiones, no son bien usadas y hace que los discentes acaben creyendo bulos y no diferenciando entre la realidad y la ficción, debido a la ausencia de una base teórica consistente y académica.

La Edad Media es esencial para entender nuestra actual cultura y presente, se trata del momento histórico donde comenzaron a establecerse las fronteras occidentales, así como su distribución política. Nos encontramos en un momento donde se da un gran contacto entre culturas y grupos muy diferentes “a nivel local y regional (el vecino, el habitante de la comarca cercana)” (Rodríguez y Rigueiro, 2025, p. 1), “a nivel nacional e internacional (el veneciano, el franco, el griego)” (Rodríguez y Rigueiro, 2015, p. 1), también a nivel confesional “(el cristiano, el judío, el musulmán)” (Rodríguez y Rigueiro, 2015, p. 1), en lo socio-económico “(el noble, el burgués, el campesino, el siervo, el esclavo)” (Rodríguez y Rigueiro, 2015, p. 1) y también, a nivel sexual y de etnia “(el hombre, la mujer, el niño, el joven, el adulto y el viejo)” (Rodríguez y Rigueiro, 2015, p. 1). Además, no olvidemos que en el Medievo se encuentra el origen de nuestros idiomas actuales; así como otras cuestiones de índole económica como el sistema bancario y las organizaciones gremiales, y en cuanto al ámbito académico, las universidades (Rodríguez y Rigueiro, 2015).

Por tanto, la etapa medieval fue una época donde surgieron los “elementos más significativos, más operativos, de la cultura y la convivencia de los europeos” (García y Sesma, 2014, p. 17): el idioma, nuestros nombres y apellidos, el cristianismo, el control del espacio (reino, ciudad, terreno familiar, etc.), el dominio del tiempo, la concepción del poder incluyendo a los miembros de la comunidad, y las construcciones políticas nacionales (García y Sesma, 2014).

Autores medievalistas como Robert Sabatino López y Robert Fossier aluden, en sus obras más célebres, a una frase que describe muy bien la importancia que tuvo la Edad Media para nuestro continente: “Europa nació y vivió su infancia y su adolescencia en la Edad Media” (García y Sesma, 2014, p. 18).

Además, las recientes investigaciones, cada vez más interesadas en los pueblos germánicos nos muestran que eran sociedades con mecanismos de funcionamiento interno y una organización socio-política mucho más desarrollada de lo que pensamos. Una información que había sido totalmente ignorada porque siempre se habían empleado como recursos la recopilación de los escritos de autores romanos que anteriormente hemos mencionado. No debemos olvidar la idea que hemos transmitido a lo largo de este trabajo y es que la imagen que siempre ha llegado a nosotros sobre estos pueblos ha sido a través de las descripciones propagandísticas imperiales por parte de la élite romana, donde los *bárbaros*, los extranjeros, eran culpables de la gran catástrofe sufrida (López, 2011). Sin embargo, como ya estamos viendo “este perfil del mundo bárbaro, reflejado en el etnocéntrico y egocéntrico espejo greco-romano, no se corresponde, en absoluto, con la realidad” (López, 2011, p. 24).

Gracias a las intervenciones arqueológicas, así como la epigrafía rúnica (paleografía basada en filología germánica e inglesa) que aporta información sobre nombres propios, términos que designan objetos, propiedades, firmas de artesanos, contenido religioso y ritual, y datos políticos y administrativos con posterioridad, tenemos información del mundo germano. Los emisores de dicha información fueron las élites germanas, los únicos que habían tenido contacto con la civilización romana, en un primer momento, situación que les aventajó para conocer la escritura (ya que su cultura era propiamente de tradición oral). Aparte, también se dispone de monedas, que nos aportan información sobre las características sociopolíticas y económicas de dicha civilización, así como las personas que ejercieron el poder en los determinados gobiernos. Los germanos empezaron a acuñar la numismática (*bracteates*) en el momento que se asentaron en Occidente y empezaron a configurar sus reinos. De hecho, copiaron de los romanos una de las funciones características de las monedas en este tiempo, es decir, su labor propagandística (López, 2011).

Una de las preguntas que siempre giran en torno a la llegada de los germanos al Imperio, es la siguiente: ¿invasión o migración? Comúnmente la historiografía occidental ha

empleado el término *invasión*, el cual es totalmente negativo y peyorativo en este caso. Sin embargo, en la actualidad, las investigaciones apuntan más bien a un “movimiento migratorio multiseccular y constante durante más de un milenio, incentivado por la presión de los hunos” (López, 2011, p. 38). Es decir, que más que una invasión, se trataría de migraciones que, en esta situación, serían generadas no por una inestabilidad de estos pueblos nórdicos, quienes realmente eran sedentarios, pero se vieron afectados por “cambios climáticos, demográficos y sociológicos” (López, 2011, p. 41) así como la presión de otros pueblos, teniendo que marchar al limes sobre el año 370. No obstante, a día de hoy muchos autores siguen defendiendo la idea de que fue una invasión. Independientemente de una consideración u otra, lo que se sí se conoce con total seguridad es que la llegada de estos “grupos no muy numerosos de guerreros con sus familias que se integrarían rápidamente en las élites romanas” (López, 2011, p. 44) no supusieron la gran decadencia del Imperio, como ya quedó claro en líneas anteriores.

La nueva imagen del mundo germano ha tenido su origen en los años 50 y 60 del siglo XX en Alemania, a través de la *Die Neue Lehre*, proponiendo la existencia de una clara organización social jerarquizada y una estructura socio-política bastante asentada de los pueblos germanos, antes de su llegada al Imperio romano. Fue en los años 70 con la *Escuela de Viena*, cuando estas teorías se llevaron a la práctica mediante la Arqueología, descubriendo a través de las tumbas principescas, la existencia de una aristocracia que era la realeza militar (*Heerkönig*) y pequeños grupos nobles denominados *soberanía doméstica* o *Hausherreni dominus*, que se encontraban en la parte superior de la pirámide social, por encima de las agrupaciones familiares o linajes (*sippe/gefolge*), así como del grupo de los miembros libres y los miembros no libres (López, 2011).

A través de los distintos enterramientos funerarios, la Arqueología ha desmentido muchas más cuestiones, como por ejemplo, el hecho de que la cantidad de individuos que llegaron al Imperio era bastante muy numeroso, ahora sabemos que no, era bastante limitado de hecho. Aproximadamente, los investigadores consideran que se trataría de una cifra próxima a decenas de miles de personas, contabilizando también las mujeres y niños. Además, estos hallazgos demuestran el gran proceso de aculturación experimentado, ya que en la mayoría de las ocasiones cuesta diferenciar si los individuos enterrados eran romanos o germanos. Esto se debe a que se documentan tanto, materiales de una cultura (“fíbulas cruciformes, anillos signatarios, pendientes, cerámica y/o vidrio, etc.”) (López, 2011, pp. 81-82) como de la otra (“armas, el par de fíbulas –peplos-, hebillas, broches de cinturón, pulseras, etc.”) respectivamente (López, 2011, p. 82). Lo que sí es bastante curioso es que esta situación se produce, sobre todo, en el caso de los varones, porque en las tumbas donde se depositaron mujeres, se observan más elementos identitarios germanos, lo que demuestra una menor influencia cultural romana (López, 2011).

Siguiendo este hilo funerario, existen otros argumentos para afirmar que se trató de una migración, ello evidenciado a través de la ubicación de estas tumbas. Lo cual, demuestra que hay una gran dispersión geográfica de estos pueblos por todo el Imperio, es decir, no se concentraron todos en masa en un lugar concreto, sino que prefirieron hacerlo de esta forma para así poder integrarse mejor. Además, cada vez es más demostrada la idea de que la violencia no fue empleada tan a menudo a la hora de ocupar nuevas tierras, puesto que, la mayoría de las veces, ha quedado constado que ese ofrecimiento de tierras por parte de los romanos fue realizado mediante numerosos pactos (López, 2011).

En definitiva, podemos resumir en pocas palabras que, nos encontramos ante individuos procedentes de la cultura germánica, del norte y centro de Europa que, durante mucho tiempo, convivieron con los romanos en el interior del Imperio. Un tiempo en el que las relaciones eran buenas entre ellos debido a que los romanos pudieron generar relaciones de dependencia con ellos, en las que los germanos servían a su ejército a cambio de una serie de recompensas. En el momento en el que los germanos decidieron romper con ese tipo de lazos, pasaron de ser vistos como 'salvadores' por parte de los indígenas, a ser vistos como unos auténticos 'salvajes' y desleales al Imperio. Los *bárbaros* querían vivir como los romanos, pero en todos los sentidos, disponiendo también de tierras y formando sus propias estructuras políticas. En el momento que empezaron a nacer estas intenciones en ellos, todo cambió. Y si a eso le sumamos, que en el momento de mayor crisis económica y política del Imperio, se produjo la inmensa llegada de pueblos germánicos (denominada por la historiografía alemana como "Völkerwanderungszeit") (López, 2011, p.11) basada en migraciones (porque no fue una marcha organizada para atacar el Imperio), encontramos un perfecto caldo de cultivo para señalar como enemigo y causante de todos los problemas al de fuera, al extranjero (López, 2011).

Este acontecimiento histórico, al igual que otros muchos más sobre migraciones, ya sea hace siglos, décadas o en nuestro presente, evidencian cómo desde nuestros orígenes como seres humanos, sigue sin cambiar nuestra concepción sobre el inmigrante. Este problema sigue siendo un objetivo principal de los gobiernos y de la sociedad europea en general: ¿cómo pueden integrarse los inmigrantes en nuestro país? ¿Cómo lograr que acepten las pautas sociales y que al mismo tiempo se identifiquen con ellas y con el propio país de acogida? Todo ello, mientras que "los recién llegados aún siguen conectados con su país de origen, por así decirlo, bajo la forma de una 'segunda' identidad" (López, 2011, p. 11).

3.2.2. La enseñanza de la Edad Media en los libros de texto

Problemas de la enseñanza de la Historia en los libros de texto

Llevar a cabo el estudio de la evolución que ha sufrido la enseñanza de la Historia

Medieval en el Educación Secundaria, a través del que hasta ahora, ha sido la principal herramienta de enseñanza para los profesores (libro de texto) no es un reto sencillo. ¿Qué información ofrecen las editoriales a los docentes para impartir dicha etapa histórica, adaptándose al currículo que el Ministerio de Educación establece en la ley? En este apartado vamos a hacer un breve repaso de cómo ha ido cambiando esto, a lo largo de los años (Echevarría, 2015). Primeramente, enfocaremos este estudio a la Edad Media en general, para más tarde centrarnos en cómo se ha tratado la caída del Imperio romano y la llegada de los pueblos germanos.

A nivel general, los docentes reclaman más ejes cronológicos a lo largo del transcurso del aprendizaje de toda la Historia, ya que a esas edades tempranas les resulta complejo tener esta noción del tiempo. Por tanto, es esencial el uso de este elemento de forma persistente para que se ubiquen temporalmente en función del acontecimiento histórico que se esté impartiendo. También, comentan que muchas editoriales desperdician espacio del libro de texto para, simplemente, una mera estética o balances finales que no tienen mucha utilidad, cuando dichas páginas podrían ser empleadas para mostrar algunos elementos como pequeños comentarios textuales, o bien, cartografía. Según el profesorado de Historia, muchas de estas cuestiones ubicadas al final de las unidades didácticas son innecesarias porque se pide al alumnado que sepa sobre aspectos de los que ni si quiera tiene una base previa para responderlos:

...a este nivel, es muy difícil “inferir” información supuestamente conocida, pues los conocimientos de la Edad Media que el alumno ha podido adquirir fuera del aula son prácticamente nulos, salvo alguna visita turística, y en el mejor de los casos, inconexos (Echevarría, 2015, pp. 18-19).

Estas opiniones pertenecientes al año 2015, se unen a otras que afirman que el alumnado no es capaz de comprender los acontecimientos históricos, porque tampoco tienen conocimiento de las civilizaciones previas que surgen a la que se imparte. Ante esto, se habla de un famoso método anglosajón, que en ese momento no se usaba en España, pero que a día de hoy sí, que consiste en explicar la Historia al alumnado empleando ejemplos del presente, de la actualidad que en ese mismo momento está viviendo el docente y el alumnado (independientemente de la etapa histórica) (Echevarría, 2015).

Otras críticas que en esos años existían sobre los libros de texto eran las siguientes: el uso de tecnicismos que en la mayoría de las ocasiones superan el nivel del alumnado, lo que hace que para ellos sea todavía más difícil de comprender lingüísticamente. La explicación que se da ante este problema es que las editoriales adaptan manuales universitarios para crear la información de los libros de texto de secundaria. De hecho, esta situación, en el caso concreto de la Edad Media, provoca grandes problemáticas a la hora de enseñar y aprender una cuestión muy concreta y relevante del Medievo: el Feudalismo (Echevarría, 2015).

También se comenta cierta *despersonalización de la historia*, lo cual supone consecuencias en los discentes: “caer en una abstracción excesiva, debido a la colectivización de los hechos históricos” (Echevarría, 2015, p. 20). Es decir, en estos años se experimentaba el problema de que en los libros de texto se desarrollaba, por ejemplo, un levantamiento por parte de la población para reivindicar un problema y, en ningún momento se daban nombres de los individuos que lo lideraban. En esas situaciones tampoco se comenta qué motivó a esas personas a realizar dicha revuelta, o cómo se desarrolló la misma. Lo cual, sin duda, genera cierta dificultad por parte del alumnado para comprender tal hecho. Lo que provoca, según los analistas de libros de texto educativos, que el alumnado omita estos sucesos en los exámenes (Echevarría, 2015).

Se remarca la ausencia e importancia de las biografías, así como de un glosario/diccionario del vocabulario empleado en la unidad (incorporado en el propio libro de texto). También, se observa la necesidad de información sobre cómo era la vida cotidiana y la sociedad en cada etapa histórica. El profesorado se queja del desequilibrio que existe entre las explicaciones de las nociones relacionadas con los acontecimientos relevantes y las que muestran la vida diaria de esas personas, datos que permiten contextualizar los primeros conocimientos comentados (Echevarría, 2015).

Finalmente, se muestra una clara falta de conexión entre las unidades didácticas del libro de texto, las editoriales cuentan con una gran diversidad de autores que cooperan en la elaboración de los mismos. Por tanto, existiría una clara ausencia de comunicación entre ellos, y de un hilo conductor entre un periodo y otro. Esta ausencia de coordinación de los autores, hacen que el profesorado considere que esté ante libros “fabricados a trozos” (Echevarría, 2015, p. 21).

Para terminar con esta parte, los analistas advierten de la necesidad de mostrar en los libros de texto datos relacionados con las ciencias auxiliares de la Historia como, por ejemplo: la cartografía, geografía histórica, arqueología medieval, la paleografía, epigrafía, diplomática y la numismática. Es necesario familiarizar al alumnado con estas disciplinas, ya que, al igual que es necesario transmitir la importancia de la Historia en la educación, también lo es, transmitir el gran trabajo que desempeñan los/las historiadores/as, y cuál es el origen de la información que ellos estudian, una tarea que es compleja y poco valorada (Echevarría, 2015).

También debemos mencionar que en la mayoría de ocasiones, en estos libros de texto no existe una concordancia entre los límites de nuestras actuales comunidades autónomas, y las que en la Edad Media eran las fronteras de los distintos territorios. Tampoco son equiparables los tipos de gobiernos que se ejecutaban allá por entonces, en comparación a lo que actualmente tenemos. A nivel territorial, también existe en cuestión histórica una clara ausencia en cuanto a la mención de la zona portuguesa, espacio geográfico que durante muchos años estuvo anexionado a España. Estas

deficiencias presentadas por los libros de texto, generan desconocimiento y una difícil comprensión por parte del alumnado. Además de ello, los analistas reclaman que la historia se imparta primero desde una perspectiva local o autonómica para más tarde pasar a una más general, y que el alumnado no conozca únicamente la historia de su autonomía sino también las colindantes, porque entre ellas se influyen, y estudiarlo por separado carece de sentido (Echevarría, 2015).

La enseñanza de *invasiones germánicas* en los libros de texto

A continuación, vamos a pasar a analizar concretamente cómo se trasmite en los libros de texto de 2º de la ESO, el periodo de la caída del imperio y la llegada de los pueblos germanos a la Península Ibérica.

Los analistas, para el año 2015, señalaban una nula comunicación entre la investigación medieval y la docencia de esta asignatura. Entre las cuestiones que se consideran atrasadas es el momento de inicio de la Edad Media, la cual sigue siendo para los libros de texto el año 476 d. C, cuando los historiadores no ven conveniente marcar como inicio de una etapa histórica un año concreto, sino que “la Historia es un proceso continuo y en realidad los cambios de época no se producen en ningún año determinado” (Barquero, 2015, p.40). Sí es cierto que se entiende que, debido a la ausencia de capacidad de abstracción del alumnado en estas edades tempranas, es un buen motivo para seguir manteniendo este dato de esta forma. No obstante, quizá sería conveniente aportar al alumnado más datos cronológicos para que al menos tenga esto en cuenta (Barquero, 2015).

Además, cada vez es más común que estos libros de texto trasmitan este periodo que marca la transición de la Antigüedad al Medievo, como una continuidad del mundo romano en la población germana. Por ende, estas invasiones no habrían sido tan traumáticas como siempre se había estado comentando. Pese a ello, los libros de texto, siguen cometiendo el error de comentar que única y exclusivamente la caída del Imperio romano se debió a las invasiones germanas, sin llegar a aludir las numerosas causas internas que padeció en estos momentos, como ya comentamos en su momento. Para paliar este problema, se propone hacer una breve introducción del “Bajo Imperio Romano” (Barquero, 2015, p. 50) para luego dar paso al proceso de invasión germano. Además, los analistas mencionan que el estudio del Imperio romano queda fragmentado en la enseñanza secundaria, ya que en 1º ESO las últimas unidades didácticas tratan el Imperio, pero en los siglos I a.C. – II d. C., momento de esplendor. Sin embargo, el alumnado pasa de un curso a otro olvidando dicha información, si acaso pensando de forma general que el Imperio estaba totalmente bien y que con la llegada de las invasiones ese mundo queda totalmente destruido. Por ello, es necesario también transmitir el estado del Imperio romano en el siglo III d. C., ya sea a finales de 1º ESO o a principios de 2º ESO como acabamos de comentar (Barquero, 2015).

Además, los libros, tradicionalmente han empleado los escritos de Tácito para definir y describir a estos pueblos germanos. Algo que no debe realizarse ya que, estos testimonios son del siglo I, y desde este siglo hasta el momento en el que se desarrollan las invasiones, los germanos han evolucionado bastante gracias al contacto con la civilización romana. También, se hace referencia a que se mencionan pocos de estos poblados bárbaros, siendo principalmente los francos y visigodos los que aparecen en los libros, a lo cual se exige que también se hable de los vándalos, alanos, suevos, burgundios, ostrogodos, anglos, sajones y jutos. A ello, se alude la necesidad del uso de mapas, no obstante, los propios analistas afirman que esta tarea se suele llevar a cabo en los libros de texto existentes (Barquero, 2015).

Por último, en este periodo cronológico se habla a su vez de un error muy común y es el hecho de que los libros de texto incluyan la expansión de los pueblos eslavos en el mismo espacio dedicado a las invasiones germanas. A nivel histórico esto es incorrecto, ya que la expansión eslava se produce posteriormente, a partir del siglo VI. Las alternativas que dan algunos investigadores como Lucien Musset es, por ejemplo, es “englobar el fenómeno dentro de las llamadas ‘Segundas Invasiones’ que afectaron al Occidente Europeo desde el siglo IX (vikings, húngaros, piratería islámica...)” (Barquero, 2015, p. 45). También, a la hora de tratar el tema eslavo, se propone mencionar a los ávaros y a los búlgaros quienes tuvieron un papel fundamental y crearon grandes imperios, temática que sería interesante tratar en un aula donde la presencia de hijos de inmigrantes procedentes de Europa Oriental cada vez es mayor (Barquero, 2015).

Por su parte, en cuanto a los reinos germánicos los análisis sobre los libros de texto nos hablan de una ruptura del mundo clásico con el surgimiento de estos reinos. Sin embargo, esto no es cierto ya que lo que se produjo es el mantenimiento, por parte de los monarcas germanos, del aparato estatal romano, añadiéndole ciertos elementos propios pero mínimos. Por ende, se mantuvo cierta continuidad del sistema romano, no dándose así, una ruptura radical como se pensaba. De hecho, esto no solo se produjo a nivel político, sino también a nivel social, ya que debido al contacto con la población romana, que era mayoritaria, los germanos sufrieron cierta romanización (Barquero, 2015).

Como se ha podido observar, en el año 2015 estas eran las críticas y aportaciones que los docentes hacían sobre los libros de texto de Historia a nivel general y en cuanto a la caída del imperio e invasiones germanas. Sin embargo, tras ello podemos hacernos la siguiente pregunta ¿Se han solucionado a día de hoy estos aspectos negativos? ¿Los libros de texto han evolucionado hacia un camino mejor, que facilita el aprendizaje para el alumnado? Para poder responder a estas preguntas, vamos a emplear el libro de texto actual de 2º de ESO de la editorial Edelvives (su fecha de publicación es del año 2019).

Edelvives posiciona estos acontecimientos históricos en su primera y segunda unidad,

siendo la tercera la que corresponden a los reinos germánicos. Nada más comenzar, la primera información que se nos aporta es sobre la situación del Imperio romano en el siglo III d. C. (aunque es breve se hace una introducción), y con ello, las consecuencias que supusieron su declive. En esta ocasión, sí se indica que hubo más consecuencias (sobre todo internas) aparte de la amenaza externa de los germanos:

En la Edad Antigua, los romanos habían reunido un gran imperio mediante la conquista y dominación de los territorios que se encontraban alrededor del mar Mediterráneo. Sin embargo, a partir del siglo III d. C. comenzó una crisis generalizada en el imperio romano que se manifestó en diversos aspectos sociales, económicos y políticos. Esta crisis se vio agravada por la presión ejercida por los pueblos extranjeros que se localizaban en las fronteras del imperio, como los germanos o los persas (García, Granda, Loza y Núñez, 2021, p. 62).

Además de ello, se añade un esquema que muestra cada una de estas consecuencias de forma pormenorizada, por tanto, en esta ocasión sí se atiende a las críticas que se realizaron por parte de los analistas. No obstante, sí es cierto que a lo largo del libro se hace mucho más énfasis a la causa protagonizada por las invasiones germanas, que al resto de cuestiones económicas, políticas o sociales.

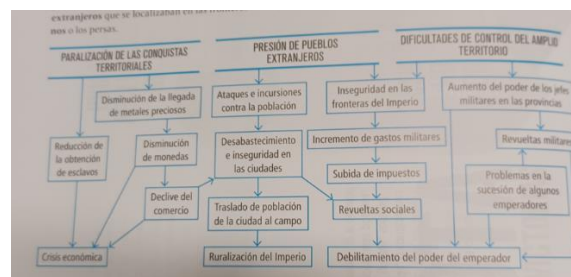


Fig. 1. Esquema de las causas de la caída del Imperio romano de Occidente en el libro de texto de Edelvives. Elaboración propia.

A nivel cronológico se sigue manteniendo la fecha del año 476 d. C. como fin de la Historia Antigua y comienzo de la Edad Media. No se aportan otros datos temporales e históricos que también explican el paso de un momento a otro en la Historia. Por tanto, este tipo de exposición de la información fomenta que el alumnado siga concibiendo las fechas como el inicio y final de una etapa histórica, como si eso ocurriera en la realidad, cuando verdaderamente es simplemente un constructo creado por los historiadores para facilitar el estudio de los hechos del pasado.

En esta misma línea, se sigue echando en falta esos ejes cronológicos que los analistas exigían en el año 2015. No aparecen en la primera página de la unidad, en la cual deberían mostrar al alumnado las civilizaciones anteriores y posteriores a la misma. Esto vendría bastante bien para que hicieran sus propios esquemas mentales, los cuales, permiten que se ubiquen en el tiempo histórico más fácilmente.

En cuanto al aprovechamiento de los espacios, sí se ha realizado cierta mejoría, debido al gran uso de recursos e información empleada de diversas formas: texto, cuadros

aclarativos, esquemas, imágenes y mapas. Y todo ello, sin perder el sentido de la estética, tanto con la decoración como con la distribución de los elementos, mostrando la información de forma limpia y clara.

No obstante, sigue faltando la presencia de biografías de personajes históricos importantes, así como la existencia de glosarios al final de la unidad didáctica (no obstante, sí hay cuadros de texto aclarativos de conceptos concretos, como hemos mencionado anteriormente). Sería beneficioso que en esta unidad didáctica se ofreciera al alumno biografías de figuras relevantes no solo de la cultura romana, sino también germánicas.

Por tanto, en la unidad relativa a la llegada de los germanos a Occidente, sigue existiendo esa despersonalización de la Historia que comentaban los analistas, porque ni si quiera aparece el nombre de algunos de los principales personajes de poder o personas relevantes en el proceso.

Por su parte, la información que se ofrece sobre los pueblos germanos todavía sigue siendo, en cierto modo, muy peyorativa. Nos muestran un grupo social de carácter tribal (ya vimos que esto fue al principio pero que más tarde pasaron a ser configuraciones federales), nómadas que vivían en un campamento, no sabían construir ciudades (con el paso del tiempo fueron sedentarios) también se nos habla de un jefe tribal (haciendo referencia un mecanismo de poder primitivo, cuando ya desarrollamos que también disponían de estructuras de poder complejas y jerárquicas). No obstante, se hace referencia a que las decisiones de poder eran tomadas por varias personas en una asamblea, cosa que sí es cierta. Además, señala que las causas de su desplazamiento se debieron a cambios demográficos y problemas de abastecimiento alimentario de su ganado, sin mencionar, por ejemplo, la presión de los hunos u otros motivos socio-económicos.

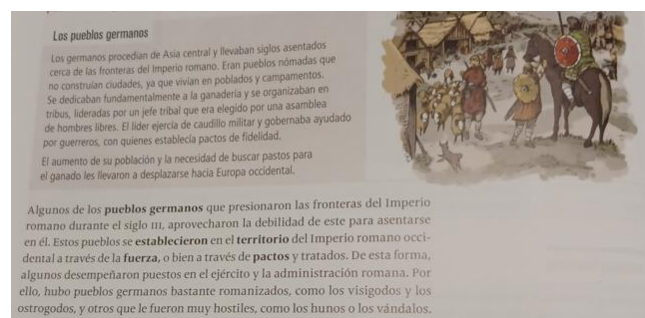


Fig. II. Texto aclarativo de los pueblos germanos en el Libro de Texto de Edelvives. Elaboración propia.

Tampoco sabemos de qué fuente han extraído esta información, ya que no aparece la cita bibliográfica al final del texto. Por ende, no podemos asegurar si han cometido el error o no de emplear fuentes ya superadas por la investigación como son la documentación generada por Tácito o César.

Al menos sí se menciona el hecho de la realización de pactos y tratados, desmintiendo un poco el estereotipo sanguinario que siempre han tenido estos pueblos. No obstante, como se puede apreciar al final del párrafo, se sigue haciendo alusión a la dualidad del 'mal' y el 'bien' en relación a los germanos y romanos, respectivamente. Señalando que aquellos pueblos que habían tenido contacto con los romanos eran más avanzados o pacíficos (visigodos y ostrogodos), en cambio, aquellos que no, como los hunos o los vándalos eran más violentos u 'hostiles' como bien asegura el libro.

Si hacemos un pequeño inciso, podemos comentar que a lo largo de la lectura del libro se observa que sí se ha cambiado algunas cuestiones en relación al aspecto lingüístico, puesto que se emplean tecnicismos básicos y acordes a la edad del alumnado. Por este motivo, la comprensión de la información es bastante buena.

Continuando con la información de estos pueblos, como bien se mencionó, los analistas reclamaban la mención un mayor número de los grupos germanos aparte de los visigodos y los francos. En cierta medida esto ha mejorado, ya que, se cita una mayor variedad (burgundios, ostrogodos, francos y visigodos). Sin embargo, se queda únicamente en un nombramiento muy sintético, haciendo referencia exclusivamente al lugar que ocuparon en Europa, sin entrar en detalles de sus características o identidades propias.

Además, a la hora de transmitir las características de los pueblos germanos se hace de forma colectiva. En cierto modo, es entendible que no se haga una descripción de cada pueblo, debido al nivel académico en el que nos encontramos y por la falta de espacio; no obstante, la editorial debería dejar claro que cada uno de estos pueblos tiene una identidad única y diferente al resto. El problema de transmitir la información de esta forma, a modo de características comunes, es que es muy complicado evitar que el alumno no crea que los pueblos germánicos eran un único grupo, una única realidad, cuando ya hemos visto que ni si quiera actuaban conjuntamente, sino todo lo contrario.

Como ya vimos, los analistas criticaron profundamente que se explicara las invasiones eslavas al mismo tiempo que las germánicas, porque era una información incorrecta históricamente. En este caso, observamos cierta corrección, ya que, en el único lugar en el que se menciona a los eslavos es en el material cartográfico que hemos seleccionado. Como podemos apreciar, la temática de este mapa son los reinos germánicos, no las invasiones germánicas, y además de ello, aparece la fecha correcta en la que se produce la llegada de los eslavos a Occidente, es decir, en el siglo VI. Por tanto, sí se ha atendido a esta crítica. Sería muy positivo que en un futuro además de ello, se indicara el término de *Segundas invasiones de Occidente*, para que el alumnado conciba más claramente que hubo varias oleadas de invasiones, y que esos pueblos señalados con círculos rojos, lo hicieron en esa segunda invasión.



Fig. III. Mapa que muestra como ya no se comete el error de explicar las invasiones eslavas al mismo tiempo que las invasiones germánicas. Elaboración propia.

Otro aspecto a destacar es que se ha solucionado el grave problema de mostrar la llegada de los pueblos germanos como una ruptura radical y total del mundo clásico, cuando ya sabemos que esto no fue así, sino que, lo que verdaderamente sucedió fue una continuación y un proceso de aculturación. Ello se manifiesta en el libro de texto a través del uso de numerosos conceptos que permiten llegar a esta conclusión por parte del alumnado: *fusión, mezcla, aportaciones, etc.*

En cuanto a información sobre la vida cotidiana, sigue estando bastante ausente en el seno de los libros de texto de Historia; así como la presencia de otras ciencias que ayudan a la Historia, como por ejemplo la Arqueología, la Paleografía o la Numismática. A pesar de ello, sí es cierto que, al menos en estas unidades se hace hincapié en las fuentes de estudio de la Edad Media, no llega a desarrollar cada una de ellas, pero sí menciona en cierto modo la ausencia de fuentes y el sesgo que hay en muchas de ellas, lo cual es un gran paso.

Cabe decir que, Portugal sigue siendo un territorio no mencionado en los textos, pero sí presente en cada uno de los mapas, por ende, será necesario que en un futuro se siga teniendo en cuenta esta crítica acerca de la falta de información sobre un territorio que en ese momento sí pertenecía a la misma configuración territorial que la actual España. Sin duda, lo más destacable del libro son los numerosos materiales cartográficos empleados, siendo bastante precisos históricamente y útiles para el alumnado.

Finalmente, es necesario mencionar lo relativo al balance final de cada unidad. En esta ocasión las cuestiones ya sí se centran en preguntar acerca de la información que se ha visto previamente en las unidades didácticas, sin hacer referencia a aspectos fuera de las nociones impartidas. En todo caso, las preguntas van orientadas a indagar más en dicha información empleando medios como Internet para ello.

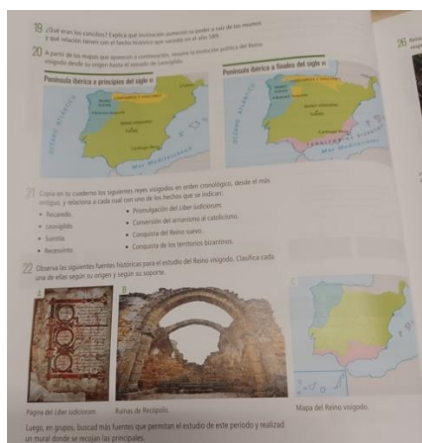


Fig. IV. Balance final de actividades del libro de texto de Edelvives. Elaboración propia.

Como podemos apreciar, aunque no se ha realizado explicación sobre la Paleografía, la Arqueología o la Cartografía como ciencias auxiliares de la Edad Media, se aprovechan estas actividades de evaluación final para ello, con lo cual son bastante beneficiosas para trasladar estos conocimientos a los discentes. No obstante, siempre sería más idóneo que las unidades didácticas dedicaran primeramente una pequeña parte a su explicación.

4. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Introducción a la Unidad didáctica

En el presente trabajo se propone el estudio de las diferentes invasiones de los pueblos germanos en la Península Ibérica y su relación con la caída del Imperio romano de Occidente, con el objetivo de desmentir los numerosos estereotipos que siempre han ido de la mano de esta etapa histórica de transición entre la Antigüedad y la Edad Moderna. Siendo, por tanto, un periodo ignorado por la investigación y maltratado a nivel historiográfico, derivando de ello, una enseñanza errónea en las aulas de educación secundaria en nuestro país. Una etapa histórica que, además, se ve aún más agravada con la imagen que de ella usan los medios de comunicación como la televisión o el cine.

Esta propuesta se adecua con los saberes y competencias que plasma la nueva ley de educación, LOMLOE. Ya que promueve la búsqueda del aprendizaje por parte del alumnado, mediante la indagación de hechos que constituyen nuestro pasado, para así aprender a diferenciar los falsos testimonios de los que son veraces, siendo éstos previamente analizados por grandes académicos de nuestro tiempo. De esta forma, se consigue que los discentes trabajen su pensamiento crítico.

Además, esta temática es fundamental para que los alumnos conozcan su pasado y orígenes, ya que nuestro país cuenta con un Historia marcada por la llegada de numerosos pueblos de diversas culturas, que se han mezclado y aculturizado, beneficiándose así recíprocamente y configurando un nuevo panorama, una nueva

realidad con características muy diferentes y propias. Además, esto no es un caso exclusivo de España, sino que también de todo nuestro continente. La Edad Media es esencial para entender la Europa actual: sus idiomas, sus límites geográficos, las diferencias culturales, el nacimiento de muchas instituciones que a día de hoy siguen existiendo, pero con la evolución que han necesitado para ser prácticas en nuestro presente, etc.

También, es indudable que, la llegada de los pueblos germánicos, planteada desde la visión historiográfica actual, es un buen ejemplo histórico para explicar problemas que a día a de hoy nos afectan a todas las sociedades de los países, tanto desarrollados como no. Las migraciones forman parte de la vida de toda nación, ya sea recibiendo inmigrantes en su territorio, o bien, que los individuos de su territorio marchen a otros, siendo emigrantes. Las causas de estos desplazamientos se deben a diferentes motivos: laborales (el elevado desempleo de muchos países obliga trasladarse a otros para poder desempeñarse profesionalmente), económicas (alcanzar unas condiciones de vida mejores para el individuo y su familia), sociales (búsqueda de derechos humanos), políticas (guerras y terrorismo), etc. Independientemente del motivo que lleve a la persona a dejar su país natal y del nuevo país al que vaya, siempre existe un mismo patrón: la difícil integración que sufre la persona extranjera por motivos discriminatorios. Es por ello que, esta unidad puede servir al alumnado para comprender que los movimientos migratorios son fenómenos frecuentes, que se han dado a lo largo de toda la Historia y que, detrás de cada inmigrante hay una vida igual de respetable que la de cada uno de nosotros. De esta forma, damos herramientas al alumnado para discernir los posibles discursos de odio del día a día, tomando una posición más ética, con el objetivo de formar futuros ciudadanos con valores humanos.

Para finalizar, no cabe duda que, la unidad didáctica de las invasiones germánicas en la Península Ibérica ha experimentado cierta evolución a lo largo de los años, logrando, en cierto modo, superar estos lastres que le atañe desde hace siglos. No obstante, evidencias como los libros de texto, muestran que este cambio solo está en el inicio del camino y que, por tanto, queda un largo recorrido que hacer.

4.2. Legislación educativa de referencia

La legislación educativa que se ha tomado como referencia para la elaboración de esta unidad didáctica es la que corresponde a la actual ley en vigor: LOMLOE. Sin embargo, actualmente nos encontramos en un momento de transición legislativa, donde coexisten tanto la nueva ley educativa LOMLOE o *Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE [340], pp. 122868 – 122953) como la LOMCE o *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE [295], pp. 97858 - 97921), la cual ya está derogada. En el caso andaluz, cada una de ellas, en el curso 2022-2023,

han sido empleadas para diferentes cursos, quedando la primera, implantada para los cursos impares; y la segunda, para los cursos pares, tanto de Educación Secundaria Obligatoria como de Bachillerato. Aunque según lo actualmente establecido, nuestra unidad didáctica de 2º de ESO debería emplear la LOMCE, se ha decidido desarrollar esta proyección didáctica para el curso siguiente, es decir, para el año académico 2023-2024, para así aplicar la nueva legislación.

Para conocer la división de los diferentes bloques de elementos curriculares que corresponden a la asignatura de *Geografía e Historia* en el curso de 2º de la ESO nos centraremos en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE [76], pp. 41571 – 41789). Su uso se debe fundamentalmente a que en el momento de la realización de esta proyección didáctica, todavía no había sido aprobado el nuevo decreto correspondiente a Andalucía, el cual se encontraba en una fase de aprobación. No obstante, somos conscientes que el día 30 de mayo se aprobó finalmente, denominándose de la siguiente forma: *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas* (BOJA [104]).

4.3. Adscripción a una etapa, ciclo y nivel educativo

La unidad didáctica que se quiere llevar a cabo en este proyecto se realizará en el segundo curso de Educación Secundaria, es decir, en 2º de ESO, bajo la asignatura de *Geografía e Historia* del curso académico 2023–2024.

4.4. Contextualización del centro

La unidad didáctica planteada se llevará a cabo en el colegio Santa María de la Capilla de la ciudad de Jaén, localizado en el número 1 de la Avenida Ruiz Jiménez (una zona bien comunicada, encontrándose en la inserción de dos avenidas, la de Ruiz Jiménez y la de Madrid). Se trata de un centro concertado (subvencionado mediante fondos públicos), perteneciente a la congregación cristiana católica de los Hermanos Maristas, fundada por Marcelino Champagnat en el año 1817. En este centro se desarrolla la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, y Bachillerato en todas sus modalidades (de Sociales, Humanístico, Científico y Artístico).

Se trata de un edificio conformado por cuatro plantas, el lugar está provisto de numerosas aulas, las cuales podemos dividir en dos grupos: por un lado, las *aulas de referencia*, que se asignan al comienzo de cada curso, a cada grupo de alumnos y al profesorado, y encontrando en su interior tanto pizarras tradicionales como digitales; por otro lado, las *aulas de uso común*, es decir, el aula de informática, la biblioteca, el

aula de plástica, el aula de música, el aula de tecnología, los laboratorios, salón de usos múltiples (empleado para actos institucionales y reuniones de padres y profesores), etc.

Además de estas salas existen otras destinadas a otros servicios, como por ejemplo: el aulario, la secretaría, la portería, la sala de profesores, la jefatura de estudios, el despacho de dirección, servicio de reprografía, comedor escolar, aula matinal y las aulas de apoyo a la integración de Diversificación curricular.

En adición a esta edificación, el recinto escolar también está compuesto por unas instalaciones deportivas anejas junto a pistas polideportivas al aire libre y amplios patios donde el alumnado pasa su tiempo durante el recreo.

En cuanto a los recursos humanos, el centro cuenta con un total de 70 profesores y una cifra que supera el millar de alumnos. Los profesores disponen cada uno de su departamento (desde Infantil hasta Bachillerato) donde se reúnen para poner en común propuestas y tratar cuestiones del alumnado. El profesorado tiene una jornada laboral de lunes a viernes de 8:00h a 14:30h más cuatro horas de tarde semanales. En cuanto a su actividad, no se basa exclusivamente en la impartición de su correspondiente asignatura, sino también en la colaboración y desarrollo de las actividades que se organizan en el centro (Semana cultural, viajes culturales, feria del libro, viaje de estudios, actividades en días señalados, fiestas del centro entre otras), así como en la participación de los planes de formación de la Consejería, como por ejemplo, el Plan de Acción Tutorial y Vocacional, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Mejora, Proyecto TIC, Plan de Bilingüismo, Plan de Actividades Culturales, Plan de Actividades Deportivas, Plan de Evacuación o Autoprotección y el Plan de Formación.

4.5. Contextualización del aula (aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado)

En lo que concierne a la contextualización del aula, estamos ante el grupo académico de 2º de ESO conformado por 28 discentes, de entre ellos hay catorce alumnas y catorce alumnos. La edad de estos adolescentes comprende entre los trece y catorce años y su nivel socioeconómico es medio-alto, cuyos progenitores se dedican principalmente al sector terciario.

El clima en clase, por lo general, es bastante armonioso, no obstante, sí es cierto que, en ocasiones se presentan pequeños casos disruptivos a los que se debe hacer frente. Estas pequeñas problemáticas se deben, principalmente, a varios motivos como, por ejemplo: la etapa vital del alumnado, es decir, la adolescencia; la ausencia paternal que los jóvenes sufren en su vida cotidiana, debido a sus horarios laborales; y, en sí, la propia rutina escolar, por la que en ocasiones se muestran cansados o poco interesados.

Como ya sabemos, la adolescencia es una etapa vital de numerosas transformaciones tanto a nivel físico como psicológico que se desarrollan entre los 12 y los 18 años.

Durante esta etapa, los adolescentes desarrollan su personalidad y crean sus relaciones interpersonales, tanto con sus amistades como con sus familiares. Por ende, estamos ante un momento muy delicado en la vida de las personas, que será clave en su pubertad, eligiendo un camino u otro en función de los valores y educación que adquiera. Según autores como Piaget, nivel cognitivo surge en estos momentos el desarrollo del pensamiento abstracto, permitiendo al adolescente razonar, formular y comprobar hipótesis, argumentar, reflexionar, analizar y explorar. Cuando el alumnado se encuentra en Primero y Segundo de Educación Secundaria (12-14 años), es decir, al inicio de la adolescencia, desarrolla las operaciones lógico-concretas y “la apertura a un nuevo tipo de razonamiento proposicional (si...entonces)” (Álvarez, 2010, p. 2). En cuanto a la relación del adolescente con el profesorado, numerosas investigaciones señalan que tomar una actitud autocrática frente al alumnado dará lugar a reacciones negativas, sin embargo, un docente que permita pensar y dar voz a los discentes, ganará mucha más aprobación (Álvarez, 2010).

Además, el hecho de que los padres no estén tan pendientes de las tareas de sus hijos, genera en muchas ocasiones confrontaciones del alumnado con el docente, debido a que se les reprende e insta para que desarrollen sus deberes a diario, situación que, a veces, no es bien recibida por el alumnado.

Es necesario mencionar que, dentro del grupo no existe como tales casos de necesidad educativa específica. En este curso encontramos alumnado de origen asiático y latinoamericano que se encuentra bastante integrado con el grupo. Por su parte, también se da un caso concreto de un alumno que sufrió acoso escolar en su anterior centro, pero que en la actualidad goza de compañeros que le brindan su apoyo, ayuda y compañía, logrando así superar el gran problema con el que llegó a nuestro instituto. Una de las alumnas sufre de discapacidad física en una de sus extremidades superior derecha, pero eso no imposibilita su rendimiento escolar, siendo incluso, la alumna de mayor calificación de la clase. Este grupo tan diverso ha conseguido tener sentimiento de equipo gracias a las numerosas actividades llevadas a cabo en las tutorías colectivas, que permiten conocer mejor las relaciones existentes entre ellos. Además, se ha llevado con ellos, la creación de elementos que nos representen a todos como grupo-clase, mediante la elaboración de una bandera, un escudo, un lema y unas normas, que hace que se sientan que forman parte de un grupo. En las tutorías se practica mucho con ellos los valores del perdón y el arrepentimiento, así como el hecho de ser humanos y cometer errores, para que, entre ellos, aprendan a solucionar sus posibles conflictos de la forma más sana y ética posible.

El aula donde se impartirá esta proyección didáctica será el *aula de referencia* que se le ha asignado a este grupo. Se trata de una sala bastante amplia, con mucha iluminación natural debido al gran número de ventanas que, básicamente rodean todas las paredes.

Existen tanto ventanas que dan a la calle como ventanas o cristalerías que dan al pasillo, por ende, desde fuera se puede observar perfectamente cómo se desarrolla cada una de las clases, pudiendo visualizar su interior. La acústica es bastante buena ya que no hay eco dentro de la clase, no obstante, todas las aulas están comunicadas con una puerta, lo que, en ocasiones provoca que el ruido generado en la otra aula se pueda escuchar en la nuestra. Las paredes están pintadas de diferentes colores de tonalidades claras que permiten crear un ambiente infantil y calmado, acorde a la edad de los alumnos, generando así cierta calidez. El espacio destinado a los alumnos se encuentra separado del destinado al profesor, mediante una tarima que eleva al docente y permite visualizar toda la clase, así como que todos los alumnos (desde el que está sentado en la última fila hasta el que está en la primera) puedan visualizarlo a él/ella.

En cuanto a materiales, se dispone de pizarra tradicional de tiza, pizarra de material aislante con rotulador, y una pizarra digital táctil que funciona correctamente y que se conecta a cualquier dispositivo digital mediante USB. Las mesas y sillas del alumnado se agrupan de dos en dos, con el objetivo de que los alumnos se ayuden entre ellos. Por ende, la ubicación de cada uno de ellos y la formación de las parejas, son elegidas por el docente en función de las necesidades que vayan ocurriendo a lo largo del curso, por tanto, no son asientos estables. El mobiliario en general es de buena calidad y al fondo del aula, se encuentran varias taquillas pequeñas asignadas a cada discente, donde el alumnado debe dejar sus materiales. Por este motivo, cada uno de ellos lleva consigo una llave, pero para acceder a la taquilla siempre debe pedir permiso, y de normal, al comienzo de cada clase, es el profesorado quien indica al alumnado por turnos y de forma organizada, que cojan sus correspondencias (libros de texto o material escolar). Por su parte, el uso de dispositivos móviles está prohibido dentro del recinto escolar, no obstante, sí se permite traer ordenadores portátiles o tablets para el desarrollo de actividades dentro del aula.

Con respecto a la comunicación digital entre los docentes y los discentes, se lleva a cabo a través de *Google Classroom*. En el caso de la comunicación entre docentes y padres, se realiza mediante la plataforma ÁGORA.

Por su parte, el modelo educativo que se desarrolla en el centro es tanto positivista como activo. En resumidas cuentas, se da una metodología híbrida ya que cierta parte del profesorado todavía no ha conseguido adaptarse a la nueva legislación. No obstante, en nuestro caso, sí apostaremos por las metodologías activas ya que se trata de “estrategias que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo” (UPV, s/f, p. 1), así como un “aprendizaje autodirigido” (UPV, s/f, p. 1) que fomenta en el alumnado la necesidad y el interés de saber si ha comprendido o no los conocimientos adquiridos; y por último, una enseñanza que se adapta al mundo en el que vivimos (uso de tecnologías, temáticas de la actualidad, trabajo cooperativo, resolución de

problemas, etc.). Por tanto, una enseñanza que promueve el aprendizaje con comprensión y no con memorización. (UPV, s.f.)

4.6. Elementos curriculares

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria el currículo viene recogido en el Artículo 13 de la siguiente forma: “El conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria constituyen el currículo de esta etapa” (p. 41579). Regulando así cada uno de los aspectos que fijan la enseñanza mínima de la Educación Secundaria Obligatoria en España.

4.6.1. Objetivos generales de Educación Secundaria

El *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, en su Artículo 7 (p. 41576) señala un total de doce objetivos generales de etapa, de entre los cuales hemos seleccionado los siguientes, acorde a nuestra unidad didáctica:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

4.6.2. Objetivos específicos de la Unidad didáctica

- I. Delimitar y distinguir las diferentes fases cronológicas del Medievo, “Alta Edad Media”, “Plena Edad media” y “Baja Edad Media”.

- II. Comprender el origen de la caída del Imperio romano de Occidente mediante la indagación de las verdaderas causas de su declive, desmontando la leyenda negra existente en torno a las denominadas *invasiones germanas*.
- III. Discernir entre las características reales y los estereotipos que definen a los diferentes pueblos germanos y posteriores reinos, mediante el uso de fuentes primarias de carácter textual y fuentes audiovisuales, junto a las investigaciones actuales.
- IV. Promover el trabajo en equipo y la convivencia entre los alumnos y alumnas a través de metodologías activas y el uso de herramientas digitales.
- V. Reaccionar ante posibles bulos históricos que afectan tanto a la Edad Media como a otras épocas, mediante el aprendizaje de criterios de selección de la información y el contraste de ésta.
- VI. Comprender los movimientos migratorios del pasado y del presente desde otras perspectivas diferentes, alejándose así de sesgos políticos y actitudes discriminatorias.

4.6.3. Competencias clave

Las competencias clave del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, en su Artículo 12 (pp. 41596 - 41604) que se quieren desarrollar en nuestra unidad didáctica son las siguientes:

- *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*. La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.
- *Competencia digital (CD)*. La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.
- *Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)*. La competencia personal social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar

con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.

- *Competencia ciudadana (CC)*. La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.
- *Competencia emprendedora (CE)*. La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre.
- *Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)*. La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad.

4.6.4. Competencias específicas

A continuación, vamos a plasmar en el siguiente apartado las competencias específicas escogidas en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, en su Artículo 12 (pp. 41677 - 41679) que se desarrollarán en la proyección didáctica:

- 2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: **CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3**.

- 6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y

difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: **CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.**

4.6.5. Descriptores operativos de salida

Según el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo* (pp. 41597 - 41605) y en función de las competencias específicas seleccionadas, los descriptores operativos de salida de nuestra unidad didáctica son los siguientes:

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.

CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de

integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de la actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática abierta y colaborativa.

4.6.6. Saberes básicos y específicos de la proyección didáctica

Saberes básicos.

Los saberes básicos escogidos para la unidad didáctica que se va a desarrollar en el aula, pertenecen a uno de los bloques que aparecen en el Artículo 12 del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo* (pp. 41684 – 41685): *Retos del mundo actual, Sociedades y territorios, Compromiso cívico*. De entre los cuales se ha escogido el de *Sociedades y territorios*, seleccionándose entre sus saberes básicos los siguientes:

- Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración (BOE [76], p. 41684).
- Análisis interdisciplinar del origen del ser humano y del nacimiento de la sociedad. Grandes migraciones humanas y nacimiento de las primeras culturas (BOE [76], p. 41684).
- Condiciones geográficas e interpretaciones históricas del surgimiento de las

civilizaciones. Las grandes rutas comerciales y las estrategias por el control de los recursos: talasocracias e imperios, conquista y colonización (BOE [76], p. 41684).

- La organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo antiguo, medieval y moderno: democracias, repúblicas, imperios y reinos. Evolución de la teoría del poder (BOE [76], p. 41685).

Saberes específicos.

Siguiendo este marco de saberes básicos se ha elaborado el siguiente esquema que presenta los saberes específicos que se impartirán mediante la unidad didáctica:

1. La Edad Media.
 - a. Concepto
 - b. Cronología (debate historiográfico)
 - c. Subperiodos
 - I. Alta Edad Media (s. V d. C. – X/XI d. C.).
 - II. Plena Edad Media (s. X d. C. – XIII d. C.).
 - III. Baja Edad Media (s. XIV d. C. – XV d. C.)
2. Crisis del Imperio romano en el siglo III d. C.
 - a. Causas económicas, políticas, sociales y externas.
 - b. La leyenda negra en torno a la llegada de los pueblos germanos: ¿migración o invasión?
 - c. Grupos germanos:
 - I. Burgundios
 - II. Ostrogodos
 - III. Francos
 - IV. Visigodos
 - V. Suevos
 - VI. Vándalos
 - VII. Bretones
 - d. Proceso de asentamiento germano.
3. ¿Quiénes eran los germanos?
 - a. Introducción: estereotipos más comunes.
 - b. Características:
 - I. Idioma y escritura.
 - II. Economía.
 - III. Organización política.
 - IV. Organización social.
 - V. La familia.
 - VI. Vida cotidiana (qué comían, cómo vestían, etc.)
 - VII. Creencias.
4. Reinos germanos de la Península Ibérica.
 - a. Reino suevo.
 - b. Reino visigodo.

4.6.7. Metodología

La metodología que se llevará a cabo para el desarrollo de unidad didáctica será principalmente de tipología activa, no obstante, se ha empleado el libro de texto de la asignatura de *Geografía e Historia* de 2º ESO para conocer qué conocimientos históricos son los que debemos abarcar. El libro utilizado en el centro educativo, pertenece a la editorial Edelvives y se titula *Geografía e Historia: para que las cosas ocurran* (2021). Nuestra proyección didáctica comprende algunas partes de las tres primeras unidades de este libro.

Con nuestro alumnado trabajaremos este proyecto a través de las nuevas tecnologías, las cuales serán utilizadas en clase para la búsqueda de información necesaria en cada actividad. Además, también se empleará la plataforma que nos ofrece el centro educativo en cuestión, es decir, *Google Classroom*. Esta plataforma servirá en algunas ocasiones para comunicarnos con el alumnado, ofrecerles materiales y habilitar espacios para enviar alguna de las tareas que se les pedirá para su evaluación. Todo ello, se localizará en una carpeta, bajo el nombre 'Edad Media' la cual, a su vez se subdivide en tres repositorios: 'Alta Edad Media', 'Plena Edad Media' y 'Baja Edad Media'. Los discentes deberán acceder a la primera de ellas, donde encontrarán finalmente la carpeta de esta proyección didáctica denominada 'Crisis del Imperio romano y Llegada de los pueblos germanos'. Dentro de la misma encontrarán materiales de todo tipo, así como un espacio dedicado al trabajo final, el cual se explicará más adelante.

En cuanto a la metodología que se va a emplear a lo largo de las sesiones de esta proyección didáctica, como se ha mencionado al principio del apartado, son principalmente de carácter activo. Pese a que nuestro papel en el aula se centra en la orientación y guía, ya que el alumnado pasa a ser el protagonista de su aprendizaje en esta tipología metodológica, ello no significa que no existan momentos concretos de cada sesión en la que nosotros adquiramos un rol más operante ofreciendo algunas nociones específicas sobre lo que se está tratando. Todo ello, con el objetivo de generar posteriormente la reflexión por parte del grupo, para que logren alcanzar por ellos mismos un pensamiento crítico sobre el tema.

Dentro de las diversas herramientas didácticas activas, la que se ha empleado fundamentalmente ha sido el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP o PBL) ya que se presenta un problema ante el grupo que debe ser resuelto. Dicha solución o producto final se logra a través de la superación de varios objetivos o realización de varias tareas. Finalmente, el alumnado consigue llegar al aprendizaje del tema que se pretende inculcar, todo ello, tanto de forma individual como grupal, logrando así generar un clima de espíritu de equipo dentro del grupo-clase que favorece enormemente la adquisición de nuevos conocimientos. En cierto modo, también, aplicamos con el alumnado aprendizaje significativo, es decir, adquiere conocimientos nuevos mediante el uso de

sus conocimientos previos. Esto se debe a que nuestra proyección didáctica se basa en la sustitución o ruptura de los saberes erróneos sobre el medievo (que los alumnos han ido aprendiendo a lo largo de su vida a través de otros medios ajenos al académico) por una nueva información más veraz y cercana a la realidad del pasado histórico (la cual se ha obtenido a través vías científicas en el aula).

Secuenciación didáctica

En cuanto a la temporalización de la proyección y la organización de sus actividades en el horario escolar, ésta se va a desarrollar a lo largo de 8 sesiones cuya duración será de un total de 8 horas (1 h/sesión) distribuidas en dos semanas (excepto los martes, con un total de 4h/semana). Debido a que la etapa histórica que queremos impartir se localiza en las primeras unidades didácticas de la programación, la proyección se desarrollará a finales del mes de septiembre aproximadamente.

CRONOGRAMA					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
SEMANA 1	Sesión 1. <i>¡Viajamos al pasado!</i>	-	Sesión 2. <i>Redescubriendo la Edad Media: la caída del Imperio romano.</i>	Sesión 3. <i>Los pueblos germanos ¿Invasiones o migraciones?</i>	Sesión 4. <i>La imagen del Bárbaro.</i>
SEMANA 2	Sesión 5. Los medios de comunicación y el medievo.	-	Sesión 6. <i>Presentación del Proyecto final.</i>	Sesión 7. <i>Desarrollo del Proyecto final.</i>	Sesión 8. <i>Exposiciones del Proyecto Final.</i>

Tabla II. Cronograma.

Desarrollo de las sesiones.

- ***Sesión 1. ¡Viajamos al pasado!***

SESIÓN 1					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
I.	Introducción, concepto de Edad Media y cronología.	CCL, CD, CPSAA	Organización alumnado.	5 min	Ordenador, pizarra digital, altavoces, diapositivas, mobiliario de clase, ficha técnica.
			Escenificación.	10 min	
			Diálogo Petrarca.	10 min	
			Búsqueda de información.	15 min	
			Comentarios y reflexiones.	10 min	

			Realización del eje cronológico.	10 min	
--	--	--	----------------------------------	--------	--

Esta sesión tiene como objetivo introducir la proyección didáctica, para ello se va crear un ambiente para captar el interés del alumnado y detectar conocimientos previos. En este primer día, es necesario que lleguemos al aula 10 o 15 min antes para organizar el mobiliario de la clase de la siguiente forma:

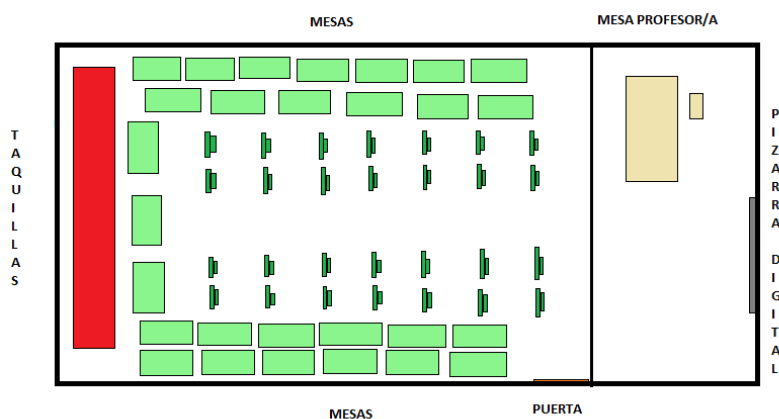


Fig. V. Disposición del aula para la Sesión 1. Elaboración propia.

Es decir, colocaremos las mesas a los las paredes del aula y, posteriormente, posicionaremos las sillas en dos filas a izquierda y derecha, dejando en el centro un pasillo. La idea de esta distribución es hacer que el alumnado imagine que estamos en una especie de transporte ya que vamos a hacer un viaje. Además de ello, dejamos preparado todo nuestro material (el cual será comentado en breve), conectando nuestro ordenador portátil a la pantalla digital del aula.

A la hora de inicio de las clases, a medida que vayan entrando los alumnos se les va dando el siguiente ticket y se les pide que tomen asiento en cualquiera de las sillas y suelten sus mochilas sobre las mesas. Al mismo tiempo se les pedirá silencio y que sean ágiles ya que vamos a comentarle una gran noticia. Todo ello se desarrollará en unos 5 – 7 min.



Fig. VI. Ticket de la Máquina del tiempo. Elaboración propia.

La gran noticia consiste en que el otro día encontramos un anuncio en Internet sobre una máquina del tiempo que estaba sorteando viajes al pasado para todos los alumnos de 2º ESO de España de la asignatura de *Geografía e Historia*. Nosotros vimos esa noticia y automáticamente decidimos inscribir a nuestra clase. Hemos tenido muchísima suerte y nos ha tocado esta maravillosa oportunidad.

Pedimos al alumnado que se acomode en los asientos porque vamos a iniciar dicho viaje. A continuación, proyectamos en la pantalla el siguiente video de imágenes psicodélicas y con música para crear el ambiente de una máquina del tiempo https://youtu.be/_gp51lt9kdA. A continuación, tras unos segundos, vamos bajando el audio del video porque vamos a reproducir un audio que tendremos pregrabado previamente, con la voz de otro profesor u otra persona diferente a nosotros, el cual va a ocupar el rol de “piloto/a” de la máquina del tiempo.

El audio dice lo siguiente: *“Queridos/as alumnos/as de 2º ESO B del Colegio Santa María Virgen de la Capilla, le damos la bienvenida a la máquina del tiempo, esperamos que disfruten de esta experiencia inolvidable, aún no lo saben, pero son unos/as auténticos/as afortunados/as ¡No todo el mundo puede hacer un viaje por el pasado! Para mayor seguridad, abróchense los cinturones y cierren los ojos, porque la velocidad será muy elevada”*.

Tras ello, reproducimos el siguiente sonido <https://youtu.be/dOCZGafghF0> (sonido de máquina del tiempo funcionando) y unos segundo más tarde reproducimos este (ruido que evidencia que hay un problema en la maquinaria) <https://youtu.be/vuiZgrd6tug>.

Automáticamente, nosotros nos dirigimos al piloto/a de la máquina del tiempo y le preguntamos qué ha ocurrido.

Automáticamente ponemos el siguiente audio pregrabado que dice lo siguiente: *“¡Queridos/as pasajeros/a se ha producido un fallo en el motor de la máquina del tiempo, desconocemos la etapa histórica en la que se encuentran, no se preocupen haremos lo posible para encontrarles! Solo deben averiguar la cronología y enviárnosla, pregunten a alguien”*.

Toda esta escena durará aproximadamente unos 10 min, en este momento debemos explicar al alumnado en qué va a consistir la actividad:

Para volver al siglo XXI debemos enviar a los encargados de la máquina del tiempo la cronología o etapa histórica en la que nos encontramos, para ello, vamos a preguntar a una persona del momento en el que nos ha dejado la máquina.

Una vez realizada la explicación, ahora procedemos a proyectar en la pantalla digital un diálogo que vamos a tener con un personaje histórico, el cual aportará al grupo algunas pistas para que se vayan ubicando. En esta ocasión la conversación se va a llevar a cabo con Petrarca, a través de esta situación los alumnos aprenderán los saberes específicos

sobre concepto, cronología general de la Edad Media y los subperiodos de la misma.



Fig. VII. Diapositiva 1. Imagen de Francesco Petrarca. Elaboración propia.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/petrarca.htm>.

En este momento insistimos al alumnado a qué pregunte a la persona que está en pantalla quién es y si nos puede ayudar en nuestro problema. Procedemos a proyectar la segunda diapositiva:

Hola, me llamo Francesco Petrarca y soy poeta y filósofo. Lo único que os puedo responder a vuestra pregunta es que "si el amor a los míos no me lo impidiera, siempre hubiera deseado nacer en cualquier otra época, y olvidarme de esta".

A portrait of Francesco Petrarca, a man with a pale face and dark hair, wearing a red headscarf and a laurel wreath. He is looking slightly to the right with a serious expression. The background is dark and indistinct.

Fig. VIII. Diapositiva 2. Diálogo de Petrarca. Elaboración propia.

Ante esta declaración, le comentamos a Petrarca que su respuesta no nos ayuda mucho, necesitamos que sea más conciso, quizá podría decirnos algo acerca de lo que está ocurriendo en estos siglos. A continuación, damos paso a la tercera diapositiva:

Lo siento mucho, yo soy una persona que vivo en el momento en el que se están desarrollando los hechos, desconozco el nombre de los tiempos en los que vivo, porque esas denominaciones son creadas por los historiadores del futuro para hacer más fácil su estudio.

Pero...si os sirve de ayuda, el otro día viajé al futuro porque quería saber si **las letras y las artes** mejorarían dentro de unos siglos y hablé con un tal **Giovanni Andrea de Bussi** que se autodenominaba "**humanista del Renacimiento italiano**", no sé qué es eso, pero él llamó al tiempo en el que vivo "**Media tempestas**".



Fig. IX. Diapositiva 3. *Diálogo de Petrarca*. Elaboración propia.

Una vez se ha proyectado todo el diálogo con Petrarca (para lo que necesitaremos 10 min.), pasamos a realizar una serie de preguntas al aire: ¿Por qué Petrarca nos ha dicho que no le gusta vivir en su época? ¿Por qué según él, el arte y las letras estaban en decadencia en su etapa? ¿Quiénes eran los humanistas? ¿Quién es Giovanni Andrea de Bussi y por qué denomina a este periodo "Media Tempestas"? ¿Qué significa este concepto etimológicamente?

Es en este momento pedimos al alumnado que saquen de sus mochilas sus ordenadores personales y lleven a cabo la búsqueda individual del concepto "Media tempestas", para qué sepan quién es Giovanni; cuándo fue la primera vez que nombró este término y en qué documento; a qué periodo cronológico hace referencia con el mismo; y qué significa en latín "media" y "tempestas". Deben anotarlo en un diario de aprendizaje (que nos servirá como instrumento de evaluación) porque se ha comprobado, en proyecciones didácticas anteriores que, cuando escriben a mano los conocimientos que aprenden asimilan mejor dicha información. Para el desarrollo de esta actividad le daremos un tiempo de 15 min.

Una vez terminen la búsqueda, disponemos de 10 min para comentarlo todo. Llegados a este momento, los alumnos ya sabrán que nos encontramos en la Edad Media y se les plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué creéis que este autor denominó a la Edad Media como "Media tempestad"? ¿Por qué asocia el término "medio" a esta época y por qué lo relaciona con la tempestad, lo oscuro, tosco, etc.? El objetivo con esta pregunta es conocer la "radiografía del conocimiento" que nuestro alumnado tiene sobre el Medievo y los posibles clichés que ya tienen inculcados.

Finalmente, tras las aportaciones, recordamos al alumnado nuestro objetivo primordial de la sesión, es decir, indicar a los encargados de la maquinaria del tiempo la etapa histórica en la que nos encontramos si queremos volver al siglo XXI. Aquí repartimos la siguiente línea del tiempo o eje cronológico impreso, a cada uno de ellos. Les explicamos

esta última actividad del día, que consiste en que completen la línea del tiempo con los nombres de los periodos históricos y sus respectivas fechas de inicio y final de etapa que ha establecido la Historiografía española. Además, en el caso de la Edad Media, deben subdividirla en las tres fases que los historiadores utilizan para estudiarla (Alta, Plena y Baja Edad Media). Este material será el que enviaremos para salir del pasado y volver al presente, y el que nosotros emplearemos para evaluar la actividad. Para el desarrollo de esta tarea se dispone de unos 10 min. Al finalizar la clase, el alumnado debe entregarnos cada uno la línea del tiempo.

Nombre y apellidos pasajero/a:
Curso:
Nº:

LINEA DEL TIEMPO

Para volver al presente debes completar la siguiente línea del tiempo. Para ello, escribe el nombre de cada etapa histórica en orden (en los distintos cuadrados de colores) y su correspondiente datación cronológica en años (como aparece en el ejemplo). Después, en la pequeña línea del tiempo de abajo, haz lo mismo con cada una de sus subdivisiones del Medioevo.

→

2.5 mill. años a. C. 3.500 a. C.

Fig. X. Ejercicio de línea del tiempo. Elaboración propia.

Al finalizar la clase, pedimos al grupo que organice correctamente el aula para que sillas y mesas queden ordenadas para la siguiente asignatura.

- **Sesión 2. Redescubriendo la Edad Media: la caída del Imperio romano.**

SESIÓN 2					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
II., III., IV., V.	Causas de la caída del Imperio romano	CCL, CD, CPSAA, CCEC.	Introducción.	5 min	Ordenador, pizarra digital, altavoces, diapositivas, ficha técnica del eje cronológico y nube de <i>Mentimeter</i> creada.
			Eje cronológico.	10 min	
			Proyección de imágenes y reflexión.	15 min	
			Elaboración mapa conceptual .	20 min	
			<i>Mentimeter</i> .	10 min	

Comenzamos la clase pidiendo silencio al alumnado. En esta sesión la disposición del mobiliario del aula es la cotidiana, es decir, hay tres filas de mesas, cada una de ellas conformada por parejas. El alumnado está colocado así para que se ayuden entre ellos, y en caso de que la pareja no funcione se modifica.

Le informamos al alumnado de que ayer por la tarde enviamos cada una de los ejes cronológicos a la máquina del tiempo, todos aquellos pasajeros que lo hayan entregado y que lo tengan correctamente volverán al presente. Por la noche recibimos un audio del piloto, pero hemos preferido escucharlo junto con todos ellos para ver que nos dice.

A continuación, reproducimos el audio pregrabado: *“Buenos días querida clase de 2º ESO B, hemos recibido vuestra línea del tiempo y ya tenemos constancia de vuestra ubicación cronológica, pero...tenemos malas noticias...Al parecer el problema no ha sido del motor, sino que hay un virus en el programa informático de la máquina del tiempo. Este virus plagó de datos falsos y estereotipos toda la Edad Media, pero principalmente, la parte más afectada es la relativa a **la caída del Imperio romano de Occidente y la llegada de los pueblos germánicos** ¿Sabéis de qué momento histórico os hablamos? Esta situación dificulta que el transcurso de la Historia prosiga con naturalidad. Por poner un ejemplo, es como si un tren no pudiese avanzar porque las vías se hubiesen desviado por una mala construcción, o como si vais en coche y hubiese un bache en el camino que impide continuar vuestro viaje ¡Si quieren que les traigamos de vuelta, deberán informarnos de lo que verdaderamente ocurrió en la Alta Edad Media! ¡Rápido no queda mucho tiempo!”*.

Tras estos 5-7 min de introducción de la sesión, repartimos rápidamente las líneas del tiempo corregidas y pedimos al alumnado que, individualmente, busquen cuándo se produjo el declive del Imperio romano de Occidente. Una vez tengan fecha comúnmente aceptada, es decir, el año 476 d. C., se les pide que la anoten en el eje (de esta forma están ubicados).

A continuación, le vamos a proyectar dos imágenes y les pedimos que estén atentos para entender el mensaje que se quiere transmitir. La primera de ellas hace referencia a la élite romana y su propaganda sobre las causas de la mala situación que se sufre en el Imperio romano de occidente en el siglo III d. C.



Fig. XI. Diapositiva 4. Comunicado de la élite romana sobre la causa de la inestabilidad del Imperio. Extraído de: https://es.123rf.com/photo_162641081_antiquo-emperador-del-antiquo-patricio-romano-en-toga-sentado-ilustraci%C3%B3n-vectorial-plana-aislada.html.

Por su parte, la segunda imagen corresponde a una conversación entre una pareja de plebeyos que hablan sobre la situación de Hispania en ese momento.

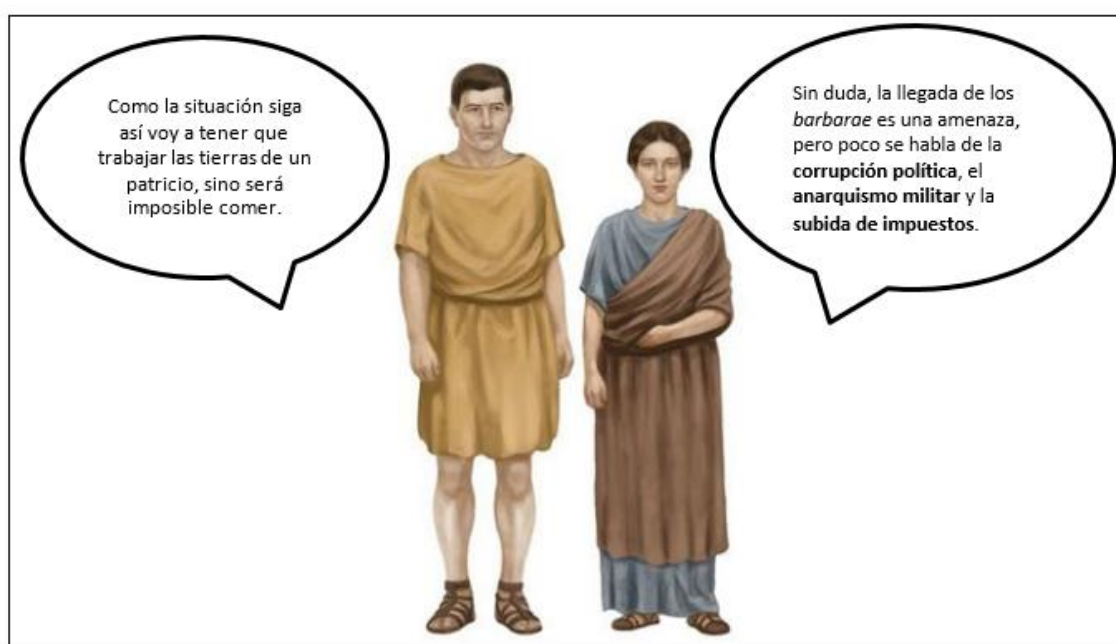


Fig. XII. Diapositiva 5. Diálogo de plebeyos hispano-romanos. Extraído de: <https://www.pinterest.es/pin/58476495153992625/>.

Tras proyectar las imágenes interactuamos con el alumnado para debatir en clase qué conclusión extraen ellos tras haber visto estas imágenes (15 min). En parejas deberán buscar las causas que provocaron la caída del Imperio romano de Occidente y hacer en la plataforma web *Canva* o en la aplicación *Popplet* (<http://popplet.com/>) un mapa conceptual. Este deberán enviarlo al apartado que abriremos para la actividad en Google Classroom. Las causas deberán agruparlas en categorías: políticas (internas o externas), económicas, sociales, etc. Se les dará de tiempo 20 min para que lo realicen y lo envíen a la entrega habilitada.

Una vez conozcan todas las causas de este suceso, para trasmitirlas al resto de clase de forma más interactiva y visual, crearemos una nube de palabras o frases en la aplicación *Mentimeter*. Esta actividad se desarrollará en los 10 min restantes de clase. Cada pareja deberá seleccionar una de las causas, posiblemente aquella que crea más relevante o esencial en el proceso de declive del Imperio romano. A medida que vayan consensuando entre ellos, un miembro de la pareja enviará su respuesta a través del ordenador y aparecerá en pantalla formándose progresivamente una nube de frases o palabras, y así veremos visualmente el peso que tiene cada una de ellas en nuestro grupo-clase y si han adquirido los nuevos conocimientos.

- **Sesión 3. Los pueblos germanos ¿Invasiones o migraciones?**

SESIÓN 3					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
III., IV., V., VI.	Los diversos pueblos germánicos y el debate sobre ¿Invasiones o migraciones?	CCL, CD, CPSAA, CC.	Diálogo Gunderico	15 min	Ordenador, pizarra digital, altavoces, diapositivas, material (sopa de letras) 2 fichas técnicas.
			Sopa de letras.	10 min	
			Fichas técnicas.	30 min	
			Vídeo conclusión.	5 min	

Una vez que el alumnado está en una actitud adecuada para comenzar la sesión, proyectamos en la pizarra digital el diálogo con el personaje histórico que nos corresponde en esta actividad, concretamente de orígenes germanos:



Fig. XIII. Diapositiva 6. Representación de Gunderico. Extraído de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Gunderico_no_Corpus_Pelagianum_\(BNE_Mss_1513\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Gunderico_no_Corpus_Pelagianum_(BNE_Mss_1513).jpg).

En este caso iniciamos nosotros la conversación, saludándolo y pidiéndole ayuda, ya que estamos interesados en saber cuál fue la realidad de los pueblos germánicos. Ante nuestra pregunta, proyectamos la siguiente diapositiva para que responda lo siguiente:



Fig. XIV. Diapositiva 7. Gunderico junto a epigrafía rúnica. Extraído de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9a/%C3%96l1%2C_karlevi.JPG.

Debido a que el mensaje no está escrito en castellano, le indicamos a los alumnos que dicha escritura que ven en pantalla es rúnica, es decir, el abecedario que empleaban los barbaros, por tanto, estamos ante una figura germánica. Le preguntamos al grupo en tono de broma si alguno de ellos conoce y entiende esta escritura para descifrar lo que nos quiere decir. Ante la evidente negativa, le decimos que no se preocupen porque nosotros disponemos de una herramienta que nos va a ayudar, llamada *EPIGRAPHIC 3000*. Un invento que ha sido creado por la Epigrafía del futuro, es decir, la ciencia que estudia las inscripciones o los escritos antiguos grabados en una superficie dura (piedra, metal u otro material duro). En caso de que el mensaje estuviera escrito en papel usaríamos el *PALEOGRAPHIC 3000*, pero este no es el caso.

Dicho esto, “empleamos la herramienta” y transcribimos el mensaje, dando lugar a la siguiente diapositiva:



Fig. XV. Diapositiva 8. Diálogo de Gunderico. Extraído de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Gunderico>.

Ante la exaltación de Gunderico le decimos que es así como se denomina a su pueblo ¿no? ¿No se llaman *bárbaros*? Tras ello, proyectamos la novena diapositiva:

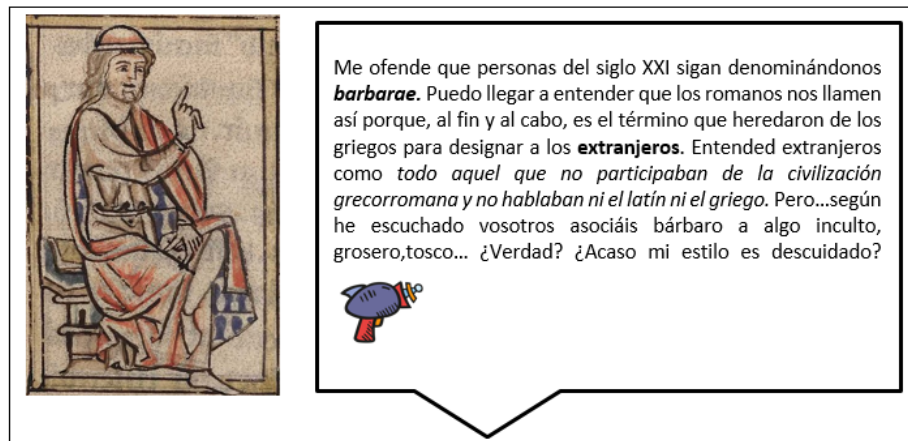


Fig. XVI. Diapositiva 9. *Diálogo de Gunderico*. Elaboración propia.

En nombre de la clase nos disculpamos ante Gunderico y prometemos no volver a cometer este error, además, haremos lo posible para transmitir esta información a las personas coetáneas a nosotros. Tras ello, pasamos a la última diapositiva del diálogo, es decir, la número diez:

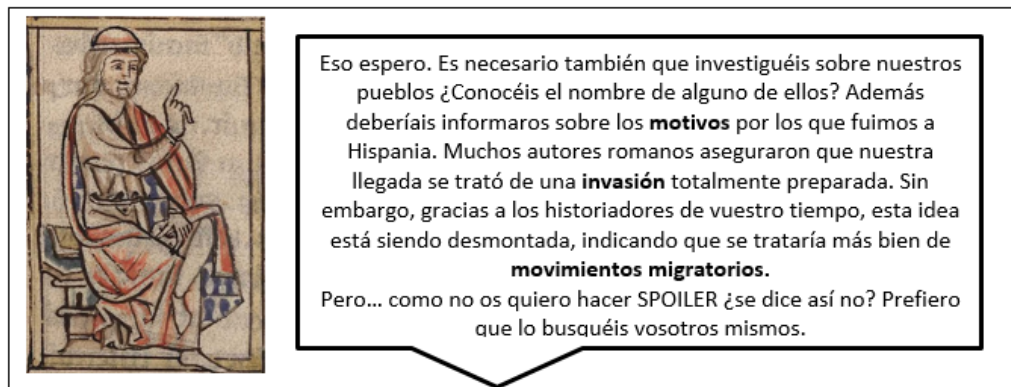


Fig. XVII. Diapositiva 10. *Diálogo de Gunderico*. Elaboración propia.

Tras la conversación con Gunderico, que ha durado unos 15 min. Pedimos al alumnado que coloquen sus mesas en grupos de 4 personas (esta decisión la tomarán libremente, pero en caso de que los grupos no sean heterogéneos, deberemos interdecir). A continuación, como bien nos ha indicado el personaje histórico, vamos a estudiar en profundidad cuáles fueron los pueblos germanos que se expandieron por Europa. Para ello, primeramente, debemos conocer los nombres de dichos grupos. Por ello, se va a dar impresa la siguiente sopa de letras (realizada a través de la página web <https://www.educima.com/wordsearch.php>) que contiene tanto en vertical, como horizontal y diagonal, el nombre de 7 grupos germánicos (francos, visigodos, suevos, burgundios, ostrogodos, vándalos y bretones) para que luego la recorten y peguen en su cuaderno de la asignatura. Por turnos, iremos de grupo en grupo pidiéndoles que nos digan uno de los nombres que encuentren en la sopa de letras. Sin saberlo, el nombre que vayan localizando y comunicándonos, será el que se le asigne para trabajar con él. Nosotros, nos iremos encargando de ir redondeando cada palabra que vayan diciendo.

La duración de esta actividad se estima que será de unos 10 min.



Fig. XVIII. *Sopa de letras de los pueblos germánicos (izquierda) y solucionario de la misma (derecha).*
Elaboración propia.

Una vez asignados los pueblos germánicos a los 7 grupos de clase. Se le indica a la clase que deben descargar un documento que está subido en la carpeta de Google Classroom, el cual les servirá como guía para la búsqueda de información que deben hacer. Deben trabajar en, con los ordenadores y disponen de 30 min para realizar la búsqueda. Al final de la clase deberán enviar a la plataforma la ficha técnica completada. El material es el siguiente:

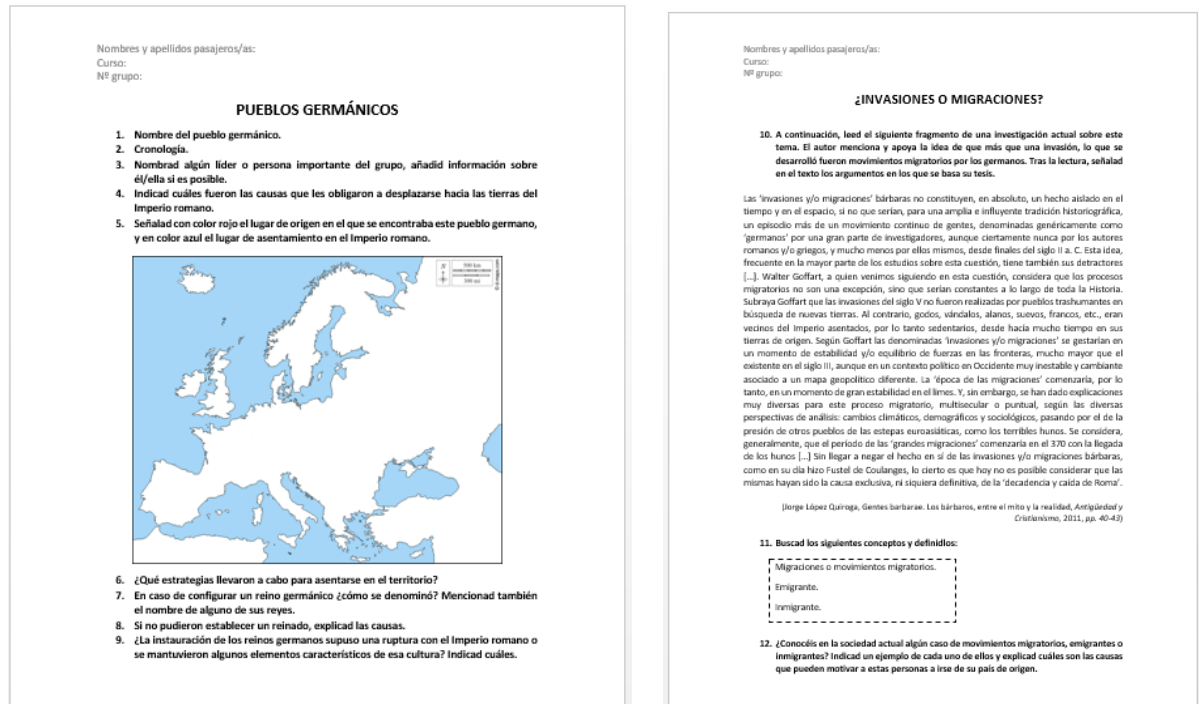


Fig. XIX. *Fichas técnicas Sesión 3.* Elaboración propia.

En los últimos 5 min de clase podemos proyectar el siguiente vídeo <https://youtu.be/sFrFn5DJi8o> (hasta el min 4:20) a modo de conclusión. Donde se hace una reflexión sobre la realidad de los pueblos germanos y cómo la imagen creada de éstos por los romanos, así como la situación que detonó los movimientos migratorios o invasiones del Imperio.

- **Sesión 4. La imagen del bárbaro.**

SESIÓN 4					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
III., IV., V.	Características sobre los pueblos germánicos	CCL, CD, CPSAA, CCEC.	Entrevista a Tácito.	15 min	Ordenador, pizarra digital, diapositivas, material (tarjetas de colores), ficha técnica.
			Explicación y reflexión.	5 min	
			Búsqueda de información.	20 min	
			Juego de las tarjetas.	20 min	

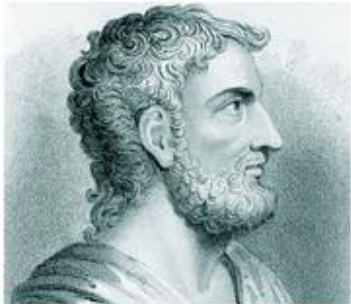
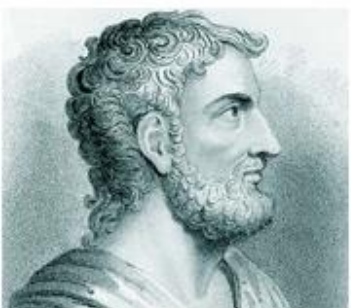
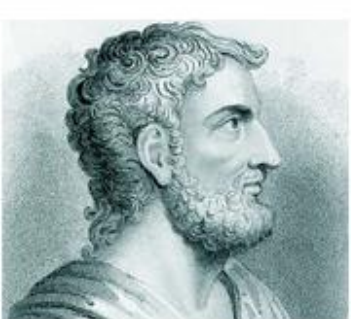
Llegamos a clase y pedimos silencio al alumnado y le instamos a que se sienten en sus respectivos sitios. Hoy vamos a conocer las características de los pueblos germánicos, para ello, sería buena idea preguntar a intelectuales de la época para que nos den sus testimonios sobre estos individuos.

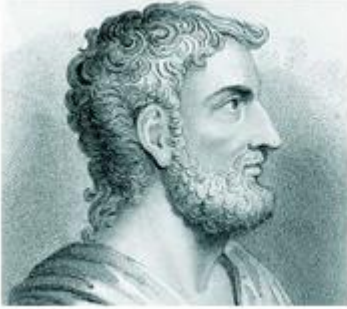
Es por ello que, comenzamos la clase como en las sesiones anteriores, con un diálogo con un personaje histórico, en concreto, hoy hablaremos con Tácito, historiador y político romano que vivió hasta el año 120 d. C. Pese a que muere mucho antes de la época en la que nosotros estamos, es decir, la Edad Media, aglutinó mucha información sobre los pueblos germánicos, una información que quedó obsoleta porque se trataba de descripciones de un periodo muy arcaico, por ende, estas características no son compatibles con los rasgos de los grupos humanos que llegaron al Imperio romano en el siglo III d.C. No obstante, estas informaciones son las que se han tomado de referencia a lo largo de todo este tiempo, empleadas por los libros de texto y en las que se han apoyado los medios de comunicación. En este sentido, es bueno que el alumnado las conozca, para más tarde, mediante la investigación, puedan ir desmintiéndolas.

Indicamos al alumnado que hoy vamos a tener una entrevista con Tácito, les decimos quién es y a continuación proyectamos en la pizarra digital un listado previamente preparado sobre las preguntas que se les va a realizar al entrevistado. Para que el alumnado pueda interactuar con la diapositiva, en orden, se pide la intervención de alguno de ellos para leer una de las preguntas en voz alta (como hay 7 preguntas debemos elegir 7 alumnos diferentes). Es un buen momento para animar a los alumnos más tímidos a que participen para así conseguir que vayan ganando más seguridad en sí mismos:

- a) *¿Los pueblos germánicos conocían la escritura?*
- b) *¿En qué basaban su economía?*
- c) *¿Tenían organización política?*
- d) *¿Qué sabes sobre la sociedad germana?*
- e) *¿Puedes decirnos algo sobre el ámbito familiar?*
- f) *¿Qué apariencia tenían, qué comían, cómo vestían...?*
- g) *¿Cuáles eran sus creencias religiosas?*

A medida que van leyendo las preguntas, se va proyectando la intervención de Tácito, para dar la sensación de una comunicación fluida. Al mismo tiempo, el alumnado deberá ir haciendo anotaciones en el portfolio:

a)		No saben escribir, su cultura es de transmisión oral. Son “animales irracionales” que solo pueden lograr cierto grado de civilización si nosotros, el pueblo romano, le ayudamos.
b)		Su economía es bastante primitiva, tened en cuenta que son nómadas. Van de un sitio hacia otro, por lo que tienen que cazar y recolectar frutos. Dudo mucho que sepan sobre técnicas de arado para la agricultura.
c)		Al no saber escribir, no podrían desarrollar un cuerpo legislativo, es decir, normas de convivencia. Por tanto, esto da a entender que frente al poder se encuentra un líder absolutista, tratándose de auténticos sistemas políticos tiránicos.

d)


Los **hombres** se dedican a la **guerra** y cuando hay momentos de calma, pasan su tiempo en **ociosidad, el juego y la bebida** (concretamente una de cebada y trigo). Las **mujeres** cuidan a los **hijos** y junto a los **ancianos** **protegen su hogar**. Los **niños** corren **desnudos y sucios** por el lugar.

e)


Lo único que os puedo mencionar sobre esto es que no disponían de propiedad privada, por lo que **convivían todos juntos en tierras comunales**. Los matrimonios no eran monógamos, sino que un mismo hombre podía tener **varias esposas (poligamia)**.

f)


Eran de la **misma disposición y talla**, los ojos azules, fieros, de cabellos rubios, y cuerpos grandes y fuertes. Comían raíces, plantas salvajes y carne cruda (si la calentaban era sobre los lomos de su caballo). En relación a la vestimenta, iban prácticamente desnudos. Parecían más **bestias** que humanos.

g)


Adoran a **varios dioses**, ninguno de forma humana. Para su veneración realizan numerosos **sacrificios humanos y de animales**.

Fig. XX. *Diálogo de Tácito*. Elaboración propia. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tacito.htm>.

Una vez que terminemos la entrevista (15 min), se hará una reflexión con el grupo mientras realizamos un esquema en la pizarra tradicional. En este momento podemos explicarles que las élites romanas generaron esa visión peyorativa de los germanos a modo de propaganda política. El motivo de esta actitud, frente a ellos, se debió al sentimiento de traición que experimentaron, ya que los bárbaros trabajaron durante mucho tiempo para el ejército romano, momento en el que eran considerados unos

“salvadores” por las élites. Sin embargo, todo esto cambió en el momento en el que los germanos decidieron dejar de estar supeditados y no vivir de las recompensas que los romanos les daban. Los germanos querían vivir como ellos y disfrutar de las mismas oportunidades, teniendo sus propias tierras y estructuras políticas. A este momento se le añadió las migraciones masivas de germanos al Imperio (presionados por los hunos), en un momento en el que éste estaba en crisis. Fue entonces cuando los romanos cambiaron su percepción y empezaron a concebirlos como auténticos “salvajes” y desleales (5 min).

Tras esta breve explicación, se explica la actividad que se va a desarrollar en esta sesión. La cual debe durar aproximadamente 20 min. Se pide al alumnado que se organicen libremente en grupos de 4 y coloquen sus mesas en esa disposición (como ya se mencionó anteriormente, en caso de que los grupos no sean heterogéneos se tomarán medidas). Tras ello, se les muestra 7 tarjetas de colores, cada una con un color y un título. Cada tarjeta representa un apartado de información sobre los pueblos germanos que deben buscar: idioma y escritura, economía, organización política, organización social, familia, vida cotidiana y religión. Sin saber lo que pone en cada tarjeta, se pide a cada uno de los grupos que elijan un color. De esta forma asignamos los temas aleatoriamente. Una vez que el grupo tenga asignado su tema, se reparte al resto de alumnos del mismo grupo tarjetas sin nada escrito del mismo color. Conjuntamente deben buscar datos curiosos o ideas clave sobre lo que les ha tocado. Tras ello deberán escribirlo en la tarjeta. Durante este proceso nos vamos pasando mesa por mesa para ver si están desarrollando correctamente la actividad.

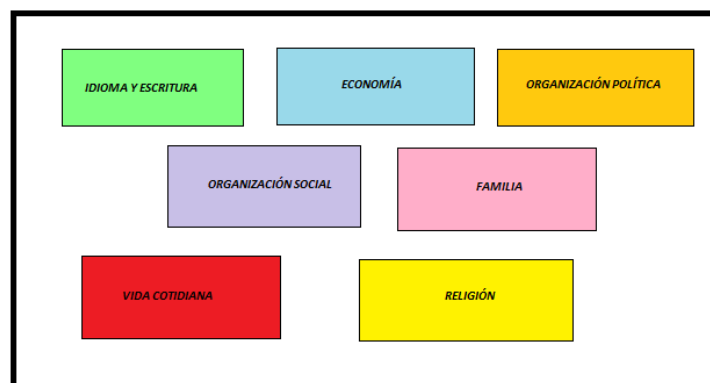


Fig. XXI. Tarjetas de colores sobre los aspectos germanos que hay que tratar. Elaboración propia.

Una vez que todos los grupos y todos los miembros tengan su tarjeta elaborada; en los 20 min restantes, se desarrollará la segunda parte de la actividad. Primeramente, se les entrega una ficha técnica que, a continuación, se explicará qué deben hacer con ella. Cada alumno/a buscará otro/a compañero/a con una tarjeta de distinto color y se comunicarán mutuamente los datos que han encontrado. Cada vez que hablen con un/a compañero/a deberán recopilar dicha información en la ficha técnica, la cual consiste

en una tabla que está dividida en función de las distintas categorías. El objetivo es que al finalizar la clase tengan toda la información posible elaborada por sus compañeros durante el tiempo que se les dio de investigación en grupo.

Nombre y apellidos pasajero/a:
Curso:
IqR:

CARACTERÍSTICAS DE LOS PUEBLOS GERMÁNICOS

CARTA	IDEA/CURIOSIDAD
IDIOMA Y ESCRITURA	
ECONOMÍA	
ORGANIZACIÓN POLÍTICA	
ORGANIZACIÓN SOCIAL	
FAMILIA	
VIDA COTIDIANA	
RELIGIÓN	

Fig. XXII. Ficha técnica sobre las características de los pueblos germanos. Elaboración propia.

Al final de la clase se recoge la ficha, la cual servirá para evaluar esta actividad a cada discente.

- **Sesión 5. Los medios de comunicación y el medievo.**

SESIÓN 5					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
II., III., V.	Discernir entre la las interpretaciones erróneas y la realidad histórica en torno a la caída del Imperio romano y los pueblos germánicos.	CCL, CCEC.	Introducción	5 min	Ordenador, pizarra digital, pizarra tradicional, diapositivas, material (vídeos, fragmentos de películas, titulares de periódicos, imágenes, etc.) y ficha técnica.
			Proyección de diversas fuentes y realización de la ficha técnica.	35 min	
			Realización de listado de tópicos que se han desmentido con la investigación de las sesiones.	20 min	

Esta sesión comienza con una breve explicación sobre cómo los medios de comunicación

tradicionales como el cine o la televisión han influido enormemente en estas interpretaciones erróneas que hemos ido aprendiendo a lo largo de las sesiones, como apoyo se empleará la pizarra (5 min).

Tras ello, se procede a la explicación de la actividad protagonista de esta sesión. El objetivo de la misma consiste en saber si el alumnado es capaz de identificar los errores históricos que hemos estudiado en esta proyección didáctica, en caso de que se los encuentre en alguna fuente de información recurrente como vídeos de YouTube, titulares de periódicos, fotografías, series o películas, literatura, etc.

Para lograrlo se ha optado por una actividad basada en la proyección de 7 fuentes diferentes que aluden a los siguientes aspectos:

- Causas de la caída del Imperio romano.

Vídeo de YouTube: <https://youtu.be/99T3ziYMWl8> (reproducir desde el minuto 1:30 hasta el 1:58). El vídeo dice lo siguiente: “*Las invasiones germánicas provocaron la caída del Imperio romano de Occidente*” y automáticamente muestra imágenes de ruinas romanas. En ningún momento se menciona otras causas del declive, por tanto, culpan directamente a los pueblos germánicos.

- El uso del término “bárbaro”.

En el siguiente titular deportivo del periódico se emplea el término “barbaro” e “invasiones bárbaras” (asociado a la violencia) para hacer referencia al comportamiento agresivo de una afición de fútbol. Un uso del término evidentemente indebido. El enlace de dicho titular es el siguiente: <https://www.diariodeburgos.es/noticia/z60785467-9e36-526e-e60543d0038fc858/202305/las-invasiones-barbaras>.

- ¿Invasión o migración?

Fragmentos de la adaptación en comic de la película *La caída del Imperio Romano* (*The Fall of the Roman Empire*) de Anthony Mann (1964). Se muestra la llegada de los pueblos germánicos del siglo III d. C. como auténticas invasiones de carácter violento.



Fig. XXIII. Portada del comic *La caída del Imperio romano*. Extraída de:

https://www.tebeosfera.com/colecciones/caida_del_imperio_romano_la_2011_divisa.html.

- El pueblo germano o los pueblos germanos.

En este caso, podemos ponerle al alumnado un fragmento de una fuente primaria, traducida en castellano, como es el caso de la obra de Cayo Cornelio Tácito, denominada *La Germania*. La cual podemos encontrar en formato digital en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En dicho fragmento se debe observar que denomina a cualquier pueblo bárbaro como germano, sin hacer hincapié en el grupo concreto (suevos, vándalos, etc.) lo que da a entender que formaban parte de la misma masa de personas.

4. Yo soy de la opinión de los que entienden que los germanos nunca se juntaron se casamiento con otras naciones, y que así se han conservado puros y sencillos, sin parecerse sino a sí mismos. De donde procede que un número tan grande de gente tienen casi todos la misma disposición y talla, los ojos azules y fieros, los cabellos rubios, los cuerpos grandes, y fuertes solamente para el primer ímpetu. No tienen el mismo sufrimiento en el trabajo y obra de él, no soportan el calor y la sed, pero llevan bien el hambre y el frío, como acostumbrados a la aspereza e inclemencia de tal suelo y cielo.

Fig. XXIV. *Fragmento de la obra La Germania, de Tácito.* Extraído de:

https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-germania--0/html/0112f9e6-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

- El “atraso” de los pueblos germánicos.

Dibujo de un poblado germano que muestra sociedades muy primitivas, rurales, atrasadas.



Fig. XXV. *Poblado germánico.* Extraído de: <https://arrecaballo.es/edad-antigua/invasiones-germanicas/invasiones-barbaras-sobre-el-imperio-romano/>.

- La imagen del bárbaro.

Maquillaje que el alumnado puede ver en redes sociales sobre mujeres de la cultura germánica, denominadas por las creadoras como “vikingas”. Y disfraz de “vikingo” para hombre que se puede encontrar en cualquier catálogo. Ambas siguen fomentando una apariencia muy alejada de la realidad. No obstante, esta imagen del bárbaro está muy asentada en la sociedad ya que ha servido durante mucho tiempo para captar la atención de los espectadores tanto a través de las series/películas como de los dibujos animados.



Fig XXVI. Maquillaje de “vikinga”. Extraído de: <https://www.pinterest.es/pin/730216527076562643/>.



Fig. XXVII. Disfraz de vikingo. Extraído de: <https://www.amazon.es/Guirca-Cuerno-vikingo-Talla-16632-0/dp/B0161NC94Y>.

- Los reinos germánicos y la “ruptura” con el mundo clásico.

Para reflejar esta idea, podemos emplear fragmentos de películas que traten sobre los reinos germánicos. Muchas películas antiguas tienen numerosos errores históricos y en este tema no iba a ser menos, ya que en ocasiones, se mostraba a estos reinos como una realidad totalmente diferente a la anterior. Algo que, como bien hemos visto, no es real porque sí hubo gran continuidad del mundo clásico mezclada con las nuevas costumbres germanas.



Fig. XXVIII. Ejemplos de carteles de película relacionados con esta temática. Extraído de: https://pics.filmaffinity.com/kampf_um_rom_i-444014213-mmed.jpg.

Se irán proyectando una a una todas las fuentes, dedicando unos 5 min a cada una (un total de unos 35 min aproximadamente), tiempo en el que el alumnado, a través de una ficha técnica que se le facilitará, deberán anotar el cliché representado y la verdadera versión de los hechos. Este material deberá ser recogido una vez que sea compartido a toda la clase, ya que nos servirá para evaluar la actividad.

Nombre y apellidos pasajeros/as:
Curso:
Nº:

FUENTE	ESTEREOTIPO	VERSIÓN APRENDIDA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Fig. XXIX. Ficha técnica sesión 5. Elaboración propia.

A medida que el alumnado va compartiendo sus reflexiones, iremos anotando en la pizarra tradicional, las diferentes ideas que van surgiendo. El objetivo final de la sesión es elaborar, conjuntamente, el listado de estereotipos que hemos logrado desmentir mediante la investigación realizada en las diferentes sesiones, para enviársela a los pilotos de la máquina del tiempo y poder volver a nuestro presente (20 min). Esta parte de la sesión es esencial porque es la base de la que partirá el Proyecto final de nuestra proyección didáctica. Por ende, debemos dar libertad al alumnado, pero tenemos que orientarlos un poco hacia las ideas que ya tenemos establecidas:

1. La caída del Imperio romano no se debió únicamente a la llegada de los pueblos germanos, sino que habían numerosas causas de cuestión económica, política, etc.
2. La palabra *bárbaro* se ha usado para definir a los pueblos germánicos desde la Antigüedad pero su significado no corresponde al actual, es decir, bárbaro como algo violento, cruel, temerario, oscuro, irracional, etc. sino como un término de origen griego, empleado por los romanos para designar a los extranjeros, es decir, quienes no participaban de la civilización grecorromana y no hablaban ni latín ni griego.
3. Cada día se habla más de que la llegada de los germanos al Imperio romano en el siglo III d. C. no fue una invasión sino por movimientos migratorios en búsqueda de mejores condiciones de vida.
4. Los pueblos germánicos no eran un único pueblo o gran masa de personas con las mismas características, sino varios grupos con identidades propias. De hecho, en ningún momento tuvieron sentimiento de identidad y de unión entre ellos salvo cuando ya se asentaron en el Imperio.
5. No eran pueblos atrasados, tenían su propia escritura (epigrafía rúnica) e idioma.
6. Al bárbaro se le suele representar como personas muy robustas, rubias y con ojos azules, generalmente con el torso desnudo o con mucho pelaje, muy tatuados, etc. al fin y al cabo una imagen empleada para atraer al público.
7. Cuando los germanos configuraron los reinos visigodo y suevo en la Península no se produjo una ruptura con los elementos de la cultura romana, sino que se mezclaron y hubo una continuación. Los germanos, por ejemplo, emplearon leyes romanas, las funciones propagandísticas de la moneda, etc.

- **Sesión 6. Presentación del Proyecto Final.**

SESIÓN 6					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
II., III., V.	Presentación del Proyecto Final (Comic).	CCL, CD, CC, CE, CCEC.	Escenificación	10 min	Ordenador, pizarra digital, altavoces, y pizarra tradicional.
			Explicación del Proyecto Final	10 min	
			Desarrollo del Proyecto Final.	40 min	

Antes de que el alumnado llegue a clase, en esta sesión debemos volver a organizar el aula como hicimos en el primer día de la proyección didáctica, así como dejar todo el material digital preparado. Hemos conseguido nuestro objetivo y podemos volver al presente, al siglo XXI. Cuando llegue todo el grupo, se pide silencio y comenzamos con la sesión. Les indicamos que se sienten en las butacas de la máquina del tiempo y apagamos las luces. En la pantalla digital ya encendida proyectamos el mismo video y música para generar ambiente https://youtu.be/_gp51t9kdA.

Seguidamente bajamos el volumen y reproducimos un audio pregrabado del piloto de la máquina del tiempo: *“Buenos días alumnos/as de 2º de ESO queremos agradecerles la gran labor que han llevado a cabo para eliminar el virus existente en nuestra maquinaria, sin vuestra ayuda habría sido imposible y la Alta Edad Media seguiría teniendo una imagen peyorativa y estereotipada. De nuevo, volvemos a pedirles disculpas por lo acontecido, esperamos que no vuelva a ocurrir nunca más. No olviden transmitir lo que han aprendido a la gente de su época ¡Nos vemos pronto! ¡Hasta siempre!”*

Tras el mensaje, reproducimos el sonido de despegue de la máquina <https://youtu.be/dOCZGafghF0>.

Después de estos 10 minutos de clase le comentamos al alumnado que es muy importante lo que ha dicho el piloto al final del audio, es decir, el hecho de transmitir los conocimientos que hemos aprendido.

Es así como vamos a presentar el proyecto final de la proyección didáctica. Como grupo de 2º ESO tenemos el deber de dar testimonio de lo que hemos vivido y explicar al resto de alumnos del colegio lo que verdaderamente ocurrió durante la Alta Edad Media, concretamente en el periodo de la caída del Imperio romano de Occidente y la llegada de los pueblos germánicos. El motivo se debe a que debemos evitar que los futuros

alumnos que lleguen a nuestro curso en los próximos años vuelvan a sufrir el mismo trasiego en el viaje, en caso de que vuelva a tocarle esta experiencia de la máquina del tiempo. Si viajan al pasado y les ocurre este problema, dispondrán de un testimonio que les facilitará volver de vuelta al presente.

Lanzamos al grupo la siguiente pregunta: ¿cómo podemos transmitir estos conocimientos de forma extendida y bien explicada, pero al mismo tiempo visual, atractiva y dinámica? Permitimos al alumnado que den ideas y al final del todo, le preguntamos si leen comics y si sabrían explicar al resto de compañeros qué es un comic.

Después, pasamos a explicarles que el producto final consistirá en la realización de un comic en grupos (los mismos miembros que han trabajado junto las otras actividades anteriores). Cada grupo deberá elegir una de las 7 conclusiones o estereotipos desmentidos del listado que hicimos en la sesión anterior. El comic se representará en una cartulina blanca tamaño A3, dividida en 6 partes o viñetas, donde debe aparecer escrita la idea como título en la parte superior de la misma. A su vez, debe aparecer por escrito el nombre y los apellidos de todos los miembros del grupo. Deben traer, aparte, material escolar para dibujar, colorear, etc. Si por algún motivo, algún grupo olvida traer la cartulina, pueden reutilizar alguna de las que ya hay en clase que han servido para otros trabajos de la asignatura. De esta forma les enseñamos a reciclar y cuidar el medioambiente. En caso de olvidarse del material escolar, siempre pueden compartir entre ellos, fomentando así valores de compañerismo.

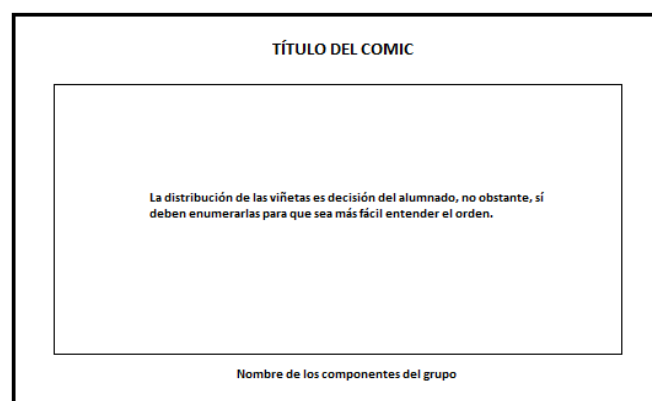


Fig. XXX. *Diseño del Proyecto Final.* Elaboración propia.

Tras de estos 10 min, se les pide que organicen las mesas y sillas para trabajar en grupo. Una vez que elijan su tema a representar, deberán trabajar cooperativamente: en primer lugar, deberán consensuar entre ellos cómo quieren plasmar dicha idea; en segundo lugar, deben seleccionar cada una qué van a representar en cada viñeta y cómo lo van a hacer (sería ideal que hicieran un croquis en un folio para apoyarse); en tercer lugar, tras saber todas estas cuestiones, deben repartir se el trabajo. Una de las condiciones que vamos a imponer en el trabajo va a ser la obligación de que aparezca la caligrafía de todos los miembros, así como que todos/as ellos dibujen y coloreen. El

motivo de esta norma es evitar que a uno de los alumnos se le eche todo el peso del trabajo y que el resto del grupo no esté haciendo nada.

Disponen, a partir de este momento de 40 min para organizarse como acabamos de comentar y empezar a desarrollar el proyecto final (aparte de la sesión siguiente, que dispondrán de toda la hora)

- **Sesión 7. Desarrollo del Proyecto Final.**

SESIÓN 7					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
IV., V.	Desarrollo del Proyecto Final (Comic).	CCL, CD, CC, CE, CCEC.	Desarrollo del Proyecto Final (Comic).	60 min	Ordenador y pizarra digital.

Todo el tiempo de esta sesión se dedicará a desarrollar el proyecto final. Por ende, desde el inicio de la clase, el alumnado deberá organizar y distribuir el mobiliario de clase para trabajar en grupo. El alumnado debe traer los materiales necesarios para la actividad. A lo largo del tiempo, debemos ir pasando de un grupo a otro observando lo que van haciendo, por si necesitan ayuda, para controlar el tiempo y que no se dispersen, ver cómo transcurre el trabajo de cada grupo, si todos los miembros del grupo están participando o si hay problemas actitudinales entre ellos (que un/a alumno/a no deje a otro participar, o estudiantes que directamente no están interesados en trabajar y dejan que el resto trabajen el doble cuando no les corresponde).

Debemos indicarle en todo momento el tiempo que les queda, ya que al final de la clase se recogerán cada uno de los comics para proceder a evaluarlos. En esta sesión es muy probable que la mayoría de los grupos a tengan clara su idea, teniendo únicamente que dedicarse a la parte creativa del trabajo, basada en el dibujo y coloreado del comic.

Una vez finalice el tiempo de clase, se procede a la recogida de comics grupo a grupo. A la hora de evaluarlos se tendrá en cuenta cuestiones como: si los estudiantes han comprendido la idea que debían plasmar; si la forma en la que se ha transmitido el mensaje es entendida por el receptor; cuestiones estéticas y de diseño; también la caligrafía, claridad y la ausencia de faltas ortográficas en los bocadillos del comic; y por último, el hecho de que hayan cumplido las normas que previamente se mencionaron en párrafos anteriores.

- **Sesión 8. Exposición del Proyecto Final.**

SESIÓN 8					
Objetivos específicos	Saberes	Competencias clave	Desarrollo	Tiempo	Recursos
II., III., IV., V.	Exposición del Proyecto Final (Comic).	CCL, CC, CE, CCEC.	Exposición del comic.	35 – 45 min	Pizarra tradicional.
			Reflexión grupal sobre la Historia como arma política y su manipulación.	25 - 15min	

Al comenzar esta sesión, debemos entregar a cada grupo el comic evaluado a cada grupo, ya que, a continuación, procederán a la exposición del mismo ante el resto de sus compañeros. Deberán comentar cómo han querido transmitir dicho estereotipo desmentido en su comic en un tramo de tiempo de unos 5 min. Por tanto, si tenemos 7 grupos, las exposiciones durarán unos 35 min, a ello hay que sumarle unos 5 o 10 min más por algunos motivos, como por ejemplo: pedir silencio y respeto al resto de grupos, y el tiempo que se pierde entre el cambio de un grupo a otro. Al mismo tiempo que van saliendo los grupos a realizar su exposición, tanto nosotros como el resto del alumnado vamos evaluando, mediante una rúbrica, a cada miembro. Con la coevaluación generamos en ellos mayor interés y atención al resto de sus compañeros/as, se produce una coevaluación. En dicha rubrica aparecerán criterios como los siguientes: que todos miembros del grupo participen; que se hable con calidad, alto y despacio; si se da o no el contacto visual con sus compañeros/as; si el lenguaje corporal es adecuado; y por último, si los contenidos expresados tienen coherencia. Una vez terminen las exposiciones, se comenta al grupo que todos los comics serán pegados en pasillo y se les invita a animar a amigos o familiares suyos de otros cursos a que acudan a verlos.

Finalmente, se va a aprovechar los últimos 20-15 min para ofrecer una reflexión sobre este tema al alumnado. Esta meditación girará en torno a la manipulación de la Historia, ya que muchos de los testimonios que han llegado a nosotros han podido ser manipulados desde hace siglos, por parte de las personas que vivieron esos acontecimientos. Ejemplo de ello es lo que hemos estudiado sobre la imagen que se ofrece de los pueblos germanos, visión aportada por parte de las élites del imperio como propaganda política. Pero no solo eso, sino que también, se da manipulación por parte de los historiadores a lo largo de los años, quienes, por unas cuestiones u otras, o por el contexto político en el que se encuentran, pueden dar lugar a incorrectas interpretaciones muy influidas por las ideologías del momento. Como ya hemos visto, el inicio de la Edad Media no fue un atraso con respecto a la anterior etapa, es decir, la Antigüedad. Llegados a este punto, podemos hacer las siguientes preguntas abiertas

para que también intervengan los/las alumnos/as: *¿Conocéis algún ejemplo de manipulación o abuso de la Historia en otras etapas del pasado? ¿Creéis que actualmente los partidos políticos usan la Historia en su beneficio?*

Estas falsas interpretaciones han llegado hasta nosotros y actualmente se han hecho más fuerte debido los medios de comunicación y al cine, las cuales, han generado un constructo que se aleja enormemente de la realidad. Esta situación, se da intensamente en la Edad Media, pero no es la única etapa que lo sufre, evidentemente. Debemos transmitir esta idea al alumnado, ya que la manipulación histórica se da con bastante asiduidad debido a que se concibe la Historia como una auténtica arma política de masas.

Por tanto, es fundamental que el alumnado en su día a día haga lo mismo que ha hecho en esta situación de aprendizaje, es decir, no creer cualquier dato de nuestro pasado que escuchemos o veamos en Internet o en otro medio. Ni tampoco confiar ciegamente en las informaciones que se nos transmiten sobre la situación política, económica o social actuales de nuestro país o de otras naciones (como por ejemplo las migraciones). Se insta al alumno a que, cuando sea receptor de esta información, investigue y contraste esos datos en fuentes académicas realizadas por profesionales de la disciplina.

Al igual que en la actividad de la máquina del tiempo, solo si tomamos esta actitud frente al conocimiento podremos “salvarnos”. En la realidad pasa igual, formando nuestro propio pensamiento crítico y no cayendo en “borreguismos”, es la única forma de protegernos de la ignorancia y de las consecuencias que ello supone. Sin duda alguna, la ignorancia es el uno de los mayores problemas de nuestra actualidad. Nuestra meta como ciudadanos es la de convertirnos en seres racionales, y no solo eso, sino que cuando logremos aprender algo nuevo, es nuestro deber transmitir esos nuevos conocimientos a los demás. De ahí que nuestra clase haya llevado a cabo este proyecto final basado en la elaboración de un comic que transmita lo que han aprendido en sesiones anteriores. Gracias a estos trabajos, los estudiantes de otros cursos de este mismo colegio podrán ver en los pasillos, esta valiosa información que hemos asimilado en estos últimos 8 días de clase.

4.6.8. Producto final

El producto final de esta proyección didáctica tiene como objetivo que el alumnado de 2º ESO realice un trabajo basado en la organización de un conocimiento aprendido y su representación de forma visual y artística con la finalidad de transmitir dicho mensaje al resto de alumnos del centro educativo. En la actualidad, el ámbito académico se está viendo totalmente afectado por las numerosas *Fake News* transmitidas a través de las redes sociales e internet, así como otros medios más tradicionales como la televisión o el cine donde se siguen dando. En gran parte, estas noticias falsas suelen darse en cuestiones de índole histórica o político actual. Un problema que sin duda se debe

convertir en un reto para la enseñanza educativa, ayudando a los estudiantes desde el aula a hacer frente a este tipo de situaciones derivadas de la sobreinformación. Nuestros alumnos/as como futuros ciudadanos, necesitan ser provistos de herramientas que les permitan deshacerse de cualquier bulo relativo a todo tipo de ámbito.

Por tanto, consideramos que este producto final es una buena muestra de la ejecución de esta práctica y las consecuencias positivas que puede tener para el resto de individuos: la necesidad de configurar un pensamiento crítico.

4.7. Evaluación

4.7.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se han elegido a través del Artículo 12 del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo* (pp. 41681 - 41682) son los siguientes:

De la Competencia específica 2:

2.3. Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales, a través de intervenciones orales, textos escritos y otros productos, mostrando planteamientos originales y propuestas creativas.

De la Competencia específica 6:

6.1. Situar el nacimiento y desarrollo de distintas civilizaciones y ubicarlas en el espacio y en el tiempo, integrando los elementos históricos, culturales, institucionales y religiosos que las han conformado, explicando la realidad multicultural generada a lo largo del tiempo e identificando sus aportaciones más relevantes a la cultura universal.

6.3. Valorar la diversidad social y cultural, argumentando e interviniendo en favor de la inclusión, así como rechazando y actuando en contra de cualquier actitud o comportamiento discriminatorio o basado en estereotipos.

4.7.2. Instrumentos y técnicas de evaluación

En cuanto a los instrumentos y evaluación que se van a utilizar para evaluar cada una de las sesiones de la proyección didáctica, se emplearán herramientas de distinta índole. Al fin y al cabo, el objetivo de aplicar estos materiales es el de ofrecer una valoración del trabajo del alumnado lo más imparcial y justa posible.

- Fichas técnicas de cada sesión y portfolios o diario de clase del alumnado.
- Listas de cotejo mediante el análisis sistemático del docente en el aula (véase Anexos I, II y III).
- Rúbrica del docente para evaluar el Proyecto Final (comic) (véase Anexo IV).
- Rúbrica del alumnado y del docente para valorar la exposición oral de todos los

participantes de cada grupo (véase Anexos VI y VII).

Evaluación y calificación.

A la hora de hablar sobre la evaluación de esta proyección didáctica, se ha estimado que ésta quede dividida en cuatro secciones: una evaluación inicial (de detección), una evaluación continua (de trabajo y esfuerzo diario), una evaluación final (producto final) y, por último, una autoevaluación (para que el alumnado de su opinión sobre la unidad realizada).

En primer lugar, en lo referente a la evaluación inicial, ésta está presente en gran parte de las sesiones, ya que mediante las diferentes preguntas abiertas que se realiza en clase previas a la realización de actividades con base más sólida, podemos detectar los conocimientos previos que el alumnado tiene sobre el tema. Un ejemplo de ello es en la primera sesión cuando se les pide que indaguen sobre el origen etimológico de *Media Tempestas* y una vez lo descubren, se le hace la pregunta sobre por qué creen que se asocia dicho término (*Media tempestad*) a la Edad Media. Ahí es el momento en el que, mediante observación sistemática, conocemos los estereotipos que nuestro alumnado tiene inculcados, y rellenamos los listados de cotejo correspondientes.

En segundo lugar, la evaluación continua se desarrolla en todas las sesiones excepto en la sexta (ya que se destina a la explicación del Proyecto Final). En cada sesión hay una tarea, casi siempre al final de cada día, que pretende recoger todo lo aprendido para que el alumnado pueda hacer un esquema mental de los saberes aprendidos en dicho día; y para valorar su esfuerzo y trabajo diario. Ejemplo de estos materiales son, por ejemplo: el eje cronológico (sesión 1), el mapa conceptual digital (sesión 2) o la ficha técnica de los pueblos germánicos (sesión 3).

En tercer lugar, la evaluación final, la cual, será ejecutada en un primer momento solo por el/la docente en la Sesión 7. Tras finalizar la clase, nos llevamos las cartulinas (comics) de cada grupo y mediante una rúbrica las evaluamos en el Departamento del profesorado. Sería una buena opción, añadir aquí una coevaluación a través de la cual el alumnado pueda llevar a cabo la valoración del trabajo que ha desempeñado cada uno de los componentes de su grupo (véase Anexo V). En la Sesión 8, que se trata de la exposición oral de este material, sí intervendrá el grupo en la evaluación de sus compañeros, mediante una rúbrica de coevaluación. Como todo el alumnado debe participar en la exposición de su trabajo grupal, al resto de compañeros se les repartirá rúbricas por cada grupo, donde aparece el nombre de cada componente del grupo, así como los criterios que se emplearan para evaluarlos a todos/as.

Y, por último, la autoevaluación (véase Anexo IX). La funcionalidad de la misma radica en obtener opiniones individuales y anónimas de los discentes para conocer el grado de satisfacción de la actividad. Es decir, es pretende conocer si la proyección didáctica le ha

parecido dinámica, la labor docente, si han comprendido y adquirido los saberes que se han querido transmitir con ella, qué cosas cambiarían y cómo lo harían cada uno de ellos, sugerencias, cuál es la sesión que más les ha gustado, etc. Con ello se pretende saber sus opiniones y mejorar el proyecto para años venideros. Esta autoevaluación se llevará a cabo el día siguiente a la última sesión, y por tanto, tras haber realizado las exposiciones en clase. Se hará al final de clase, en los últimos diez minutos. Se trata de un enlace que estará subido en *Google Classroom*, el cual redirige a una encuesta de *Google Forms* que previamente habremos realizado. El documento deberá enviarlo con el correo del centro educativo, antes de que termine la hora de clase (así nos aseguramos de que todo el mundo la cumplimente).

4.7.3. Mapa de desempeño

A continuación, se adjuntará la siguiente tabla de elaboración propia a modo de mapa de desempeño donde se relacionan y concretan todos los elementos curriculares con las actividades y tareas que se realizarán a lo largo de la unidad didáctica:

Objetivos generales	Objetivos específicos	Competencias Clave	Competencia específica	Descriptorios operativos	Saberes específicos	Criterios evaluación	Actividad/Tarea	Instrumentos de evaluación
b), e)	I.	CCL, CD, CPSAA.	2.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3.	1	2.3. 6.1.	Eje cronológico (Sesión 1)	Lista de cotejo. Participación y trabajo de clase (individual)
b), e), g), j)	III., IV., V.	CCL, CD, CPSAA, CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	3	2.3. 6.1. 6.3.	Anotaciones entrevista Tácito Y Ficha técnica curiosidades germanos. (Sesión 4)	Lista de cotejo. Participación y trabajo de clase (individual).
a), b), e), g), j)	II., III., V.	CCL, CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	2., 3., 4., 5.	2.3. 6.3.	Ficha técnica de las 7 fuentes. Contraste entre el tópico y la realidad. (Sesión 5)	Lista de cotejo. Participación y trabajo de clase (individual).
b), e), g)	II., III., IV., V.	CCL, CD, CPSAA, CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	2.	2.3.	Elaboración del mapa conceptual sobre las causas de la caída del Imperio. (Sesión 2).	Lista de cotejo. Actividad Sesión 2 (parejas).
a), b), e), g), j)	III., IV., V., VI.	CCL, CD, CPSAA, CC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	2., 4.	2.3. 6.1. 6.3.	Fichas técnicas sobre los pueblos germánicos y sobre el debate <i>¿Invasión o</i>	Lista de cotejo. Participación y trabajo en clase (grupal).

							<i>migración?</i> (Sesión 3)	
a), b), e), g), j)	III., IV., V.	CCL, CD, CPSAA, CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	3.	2.3. 6.1. 6.3.	Tarjetas de colores sobre datos de los germanos. (Sesión 4).	Lista de cotejo. Participación y trabajo en clase (grupal).
a), b), e), g), j)	IV., V.	CCL, CD, CC, CE, CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	1., 2., 3., 4., 5.	2.3. 6.1. 6.3.	Evaluación del comic. (Sesión 7)	Rúbrica Proyecto Final.
a), b), e), g), j)	II., III., IV., V.	CCL, CC, CE, CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	1., 2., 3., 4., 5.	2.3. 6.1. 6.3.	Evaluación de la exposición del comic (Sesión 8)	Rúbrica de exposición oral. Comic (docente).
a), g), j)	III., V.	CC., CCEC.	2., 6.	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1.	1., 2., 3., 4., 5.	2.3. 6.1. 6.3.	Actividad complementaria.	Lista de cotejo. Actividad complementaria.

4.8. Elementos curriculares complementarios

Medidas de atención a la diversidad.

Ante la ausencia en nuestra aula de alumnado con Necesidad Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en este apartado nos centraremos en hablar sobre las medidas de atención a la diversidad que podemos desarrollar en caso de que se presenten situaciones disruptivas o de bajo rendimiento por parte del alumnado.

Si alguno de los discentes opta por interrumpir el transcurso de las sesiones por falta de interés, así como si decide no realizar las diferentes entregas de tareas de cada sesión, o bien, su actitud a la hora de trabajar en grupo no es la más adecuada, se deberán tomar las soluciones correspondientes. Es decir, a través de la plataforma que habilita el centro educativo, la cual se denomina *ÁGORA* nos pondremos en comunicación con los progenitores de dicho/a alumno/a. Esta aplicación permite a los padres conocer la actividad que se está desarrollando en dicho día, y a su vez, poder realizar comentarios a tiempo real sobre sus hijos/as. Evidentemente esta situación supondrá bajas calificaciones en la asignatura, es por ello que, en caso de que suspendan podrán llevar a cabo una recuperación para alcanzar el aprobado (pero esta medida será desconocida por el alumnado hasta que no se dé el caso, al final de las sesiones, cuando sean conocedores de sus calificaciones).

Por su parte, si cierto sector del grupo-clase se muestra, incluso, más receptivo a la proyección didáctica que la media. Se propone elaborar la siguiente actividad de profundización voluntaria para permitirles ahondar más en este conocimiento que ha captado su atención. Además, la realización de dicha actividad supondrá un plus en su nota final, debido al esfuerzo añadido (esta tarea no es obligatoria). Esta actividad complementaria se evaluará empleando una ficha de cotejo.

La actividad consistirá en lo siguiente: realizar una reflexión de máximo una cara de un folio sobre los abusos y manipulación de la Historia, las causas y consecuencias de ello y las soluciones que podemos llevar a cabo como ciudadanos cuando nos enfrentemos a esta situación. Se deberá entregar a través de *Google Classroom* en un aparato creado para ello, denominado *Actividad complementaria “Abusos de la Historia”*, teniendo como fecha límite el día de la octava sesión (exposición del Proyecto Final). Ésta actividad será evaluada a través de una lista de cotejo (véase Anexo VIII).

Elementos transversales.

En cuanto a elementos transversales, cabe destacar, que nuestra unidad didáctica está relacionada con algunos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que propone la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la Agenda 2030, nuestra proyección didáctica la podemos vincular al cuarto de ellos, titulado como *Educación de calidad*, ya que tenemos como objetivo “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad

y promover oportunidades de aprendizaje permanente” (Naciones Unidas, 2017); y la décimo sexta, que lleva por nombre *Paz, Justicia e Instituciones sólidas*, la cual está muy vinculada con los movimientos migratorios (tema que nosotros hemos tratado en la programación, usando como ejemplo a nivel histórico, la llegada de los pueblos germánicos al Imperio romano de Occidente y su falsa propaganda por parte de las élites romanas, algo que sigue sucediendo, salvando espacios, en la actualidad).

Principios DUA.

Además de ello, es necesario que mencionemos en este apartado algunos de los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que correspondan con nuestra proyección didáctica. Ya que consideramos que entre nuestros logros debe encontrarse el de hacer de la educación una zona de inclusividad y diversidad, para que todo el mundo tenga las mismas oportunidades en el ámbito educativo.

Principios y pautas DUA		
<i>Proporcionar múltiples formas de representación.</i>	2.5 Ilustrar a través de múltiples medios.	Se emplea la pantalla digital, audio, pantalla tradicional, video, soporte en papel, etc.
	3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos.	Mediante actividades se conocen los conocimientos previos del alumnado sobre la temática, y luego se contrasta con la académica mediante otro tipo de tareas.
	3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.	El/la docente actúa como guía durante todo el proceso.
<i>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</i>	5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.	El docente ha empleado diferentes programas y herramientas tecnológicas para elaborar la proyección. Además, exige al alumnado a que realice lo mismo en la elaboración de las actividades.
	6.1 Guiar el establecimiento adecuado metas.	La unidad se desarrolla a través de una serie de actividades que siguen una linealidad marcada por pequeños objetivos en cada sesión y una meta final.
	6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos.	Se ofrece información obtenida de la selección de fuentes primarias, adaptada a su etapa académica.

<i>Proporcionar múltiples formas de implicación.</i>	7. Proporcionar opciones para captar el interés.	Empleo de actividades dinámicas, variadas, proyectadas en diferentes soportes.
	7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía.	El alumnado es libre de elegir a sus compañeros/as así como proponer y consensuar con ellos/as.
	9.3. Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.	Coevaluación de los discentes y reflexión sobre la temática.

4.9. Innovación docente

En relación a la Innovación docente podemos asegurar que la presente programación didáctica ha incorporado las nuevas tecnologías, no solo por parte del profesorado, sino también del alumnado ya que, en su mayoría, las actividades realizadas en clase han requerido el uso de plataformas webs, aplicaciones o programas informáticos que favorecen al alumnado un acercamiento a las herramientas académicas más innovadoras y adecuadas a su temprana edad. Todo ello, con la supervisión del docente, que le guía y enseña a usarlas de forma responsable, siempre intentando sacarles el mayor partido posible. Es importante inculcar este tipo de metodologías ya que, en un futuro estos instrumentos formarán parte de la vida privada y profesional del alumnado.

Por su parte, dentro de los Planes educativos que promueve la Junta de Andalucía, nuestra programación didáctica se podría vincular con dos de ellos: el de *Convivencia Escolar*, ya que pretendemos fomentar valores universales como la paz, así como el objetivo de cimentar un mundo más justo, “una sociedad enraizada en la tolerancia, en la convivencia pacífica y en la solidaridad” (Junta de Andalucía, s.f.); y el de *Profundiza*, que tiene como objetivo que el alumnado de Educación Primaria y Secundaria ahonde en mayor profundidad, mediante la elaboración de actividades extraescolares, sobre algunos saberes del currículo, estudiando nuevas y diferentes perspectivas sobre la temática en cuestión (Junta de Andalucía, s.f.). Además de ello, también podemos asociarla a alguno de los programas educativos que aparecen en el Catálogo de Programas para la Innovación Educativa del curso 2022/2023, como es el caso del *Programa Educativo vivir y sentir el patrimonio* (Junta de Andalucía, 2022).

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo, podemos concluir, en primera instancia, con una reflexión en torno a la profesión docente, para más tarde meditar sobre la función de los/las historiadores/as en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Finalmente, será clave mencionar, el uso que la Edad Media ha tenido en nuestra

proyección didáctica para explicar una problemática actual de nuestra sociedad.

Sin duda, el Trabajo de Fin de Máster ha contribuido en la adquisición de nuevos conocimientos relativos a la pedagogía, la didáctica, la ley educativa, la programación, etc. Un aprendizaje que ha permitido ponerse en la piel del docente y valorar más su labor, trabajo que, por lo general, cada día tiende a una mayor desvalorización por parte de la sociedad.

A medida que se han ido desarrollando los apartados de fundamentación epistemológica y la programación didáctica, no ha sido complejo deducir e imaginar las innumerables disciplinas en las que un/a profesor/a debe ser experto/a. Desde historiador/a (en nuestro caso), pasando por pedagogo/a, “psicólogo/a”, “informático/a”, “jurista”, políglota, etc. En resumidas cuentas, individuos pluriprofesionales.

A ello, se le debe sumar valores y actitudes que siempre deben estar presentes en el día a día de cualquiera de estos profesionales, como: la creatividad, la efectividad, la paciencia, la renovación, la empatía, etc. Todo ello, para lograr captar la atención del alumnado y conseguir una educación de calidad, en una de las épocas donde alcanzar la concentración a veces se convierte en una odisea, debido a la infinidad de estímulos externos que existen en la actualidad.

Por otro lado, como historiadores/as que en un futuro también serán docentes, debemos transmitir a las nuevas generaciones, las innovaciones, nuevos hallazgos, así como las nuevas tesis que vayan surgiendo en nuestra disciplina. No debemos cometer el error de plasmar los avances de la investigación únicamente en los artículos de revista o producciones bibliográficas dedicadas a un público cercano a la doctrina. Sino que estas ideas deben llegar al aula, ya que nuestros receptores, pese a su temprana edad, en un futuro ocuparan cargos de diferente ámbito, y solo así podemos conseguir ser más respetados y valorados a nivel social. Por este motivo, es importante inculcar a los futuros docentes de *Geografía e Historia* o *Historia del Mundo Contemporáneo* e *Historia Contemporánea de España*, la constante renovación historiográfica sobre las diversas unidades didácticas vistas en clase. Por ende, si tomamos una actitud pasiva ante las nuevas indagaciones, desvinculándonos del ámbito científico, seremos cómplices de esa percepción errónea sobre la Historia, acerca de que su investigación es estática y ya “no hay nada más que descubrir, todo está conocido”.

Además, la elección de la temática de nuestra proyección didáctica, gira en torno a esta idea. Como bien se ha mencionado a lo largo de la misma, la Edad Media ha sufrido enormemente por los tópicos generados de las fuentes primarias y los medios de comunicación, no obstante, no es la única razón de esta problemática, sino que también, la ausencia de renovación por parte del profesorado ha cumplido un gran papel. Sin duda, esta situación a nivel histórico nos ha servido para hacer reflexionar al alumnado

sobre una cuestión que, precisamente se va a convertir en uno de las principales “rompecabezas” de nuestro presente y nuestro futuro, es decir, la dificultad a la hora de discernir entre la verdad y la mentira, en un mundo de sobreinformación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Bibliografía

Álvarez Jiménez, J. M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y experiencias educativas*, (28), 1-11.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_28/JUANA MARIA ALVAREZ JIMENEZ 01.pdf.

Barquero Goñi, C. (2015). Los pueblos germánicos, visigodos y Bizancio. En Echevarría Arsuaga, A. (Coord.), *La Historia Medieval en la enseñanza obligatoria: un balance* (pp. 17-216). UNED.
https://www.academia.edu/11146645/La_Historia_medieval_en_la_ense%C3%B1anza_secundaria_obligatoria_un_balance.

Baura García, E. (2012). El origen del concepto historiográfico de la Edad Media Oscura. La labor de Petrarca, *Estudios Medievales Hispánicos*, (1), 7-22.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9273/48558_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Baura García, E. (2013). De la «Media Tempestas» al «Medium Aevum». La aparición de los diferentes nombres de la Edad Media, *Estudios Medievales Hispánicos*, (2), 27- 46.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13413/63149_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Carbó García, J. R. (2017). *El Edicto de Milán. Perspectivas interdisciplinares*. UCAM
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=700172>.

Cassanyes Roig, A. (2017). AURELL, Jaume: La historiografía medieval. Entre la historia y la literatura, *Studia Historica, Historia Medieval*, 35(1), 181-183.
<https://www.redalyc.org/pdf/3675/367552393007.pdf>.

Echevarría Arsuaga, A. (2015). *La Historia Medieval en la enseñanza secundaria obligatoria: un balance*. UNED.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tHNCCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ense%C3%B1anza+del+Medievo+en+secundaria&ots=W9DDb0XKtR&sig=OSwjuG15ePQeWguLcBdvozwZd3Y#v=onepage&q=Ense%C3%B1anza%20del%20Medievo%20en%20secundaria&f=false>.

Espinar Moreno, M. (2020). *Caída del Imperio romano de occidente. Las invasiones germánicas*. Libros EPCCM

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63481/libroinvasionesfin.pdf?sequence=1>.

García de Cortázar, J. Á. y Sesma Muñoz, J. Á. (2014). *Manual de Historia Medieval*. Alianza.https://www.academia.edu/36452135/MANUAL_DE_HISTORIA_MEDIEVAL_J_A_Garc%C3%ADA_de_Cort%C3%A1zar_J_A_Sesma_Mu%C3%B1oz_pdf.

García Parody, M.; Granda Gallego, C.; Loza Lozano, B. y Núñez Heras, R. (2021). *Geografía e Historia: para que las cosas ocurran*. Edelvives.

García Marsilla, J. V. (2015). Miradas a un tiempo oscuro. El cine y los estereotipos sobre la Edad Media. En Bolufer, M.; Gomis, J. y Hernández, T. M. (Eds.), *Historia y cine: La construcción del pasado a través de la ficción* (pp. 135-158). Institución Fernando el Católico. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/35/23/ebook.pdf>.

García Marsilla, J. V. y Ortiz Villeta, Á. (2017). *Del castillo al plató. 50 miradas de cine sobre la Edad Media*. Editorial UOC. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XFktEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=c%C3%B3mo+se+percibe+la+edad+media+en+el+cine&ots=ha_YPddqrF&sig=YGiEFg6oxyAxx6RhzhSCOEybpMk#v=onepage&q=c%C3%B3mo%20se%20percibe%20la%20edad%20media%20en%20el%20cine&f=false.

I. Disposiciones Generales. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.

I. Disposiciones Generales. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>.

Junta de Andalucía. (2022). *Catálogo de programas para la innovación educativa: consejería de desarrollo educativo y formación profesional – curso 2022-2023*. Editorial MIC. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/26a52b57-1143-45ad-8fe5-1c591e1c2784/Cat%C3%A1logo%20de%20Programas%20para%20la%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa,%20curso%2022-23>.

Ladero Quesada, M. F. y López Pita, P. (2016). *Los siglos medievales del occidente europeo*. Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://es.scribd.com/document/497218866/123-LADERO-QUESADA-M-F-y-LOPEZ-PITA-P-Los-Siglos-Medievales-Del-Occidente-Europeo-2016>.

López Quiroga, J. (2011). *Gentes barbarae. Los bárbaros, entre el mito y la realidad, Antigüedad y Cristianismo*, (25), 19-199. <https://revistas.um.es/ayc/issue/view/17551>.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (7) de 18/01/2021. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00138-624-01_00184588.pdf.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (104) de 30/05/2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>.

Ramírez Batalla, M. Á., (2009). Las dos caras de Jano: la imagen del bárbaro en el Imperio romano, *Espacio, Tiempo y Forma*, 2(22), 275-285. https://www.researchgate.net/publication/277200641_Las_dos_caras_de_Jano_la_imagen_del_barbaro_en_el_Imperio_romano.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-4975>.

Rodríguez, G. F. y Rigueiro, J. (2015). *Manual de Historia Medieval Siglos III a XV*. EUDEM. <https://www.aacademica.org/jorge.rigueiro.garcia/22.pdf>.

Santos Yanguas, N. (1982). Las invasiones germanas del siglo III en Hispania. Estado de la cuestión, *Memorias de historia antigua*, (7), 151-168. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasInvasionesGermanasDelSigloIIIEnHispania-46055%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasInvasionesGermanasDelSigloIIIEnHispania-46055%20(6).pdf).

Sanz Serrano, R. (2016). Las invasiones bárbaras, ruina de las Hispanias. En Almarcegui Elduayen, A. (Coord.), *Andalucía tardoantigua: Mucho más que la lista de los reyes godos, Andalucía en la Historia*, (53., pp. 8 – 13). https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/descargar/756/documento/1611/AH_53.pdf.

Sergi, G. (2017). *La idea de Edad Media*. Crítica. https://www.planetadelibros.com/libros contenido_extra/36/35236_La_idea_edad

[media.pdf](#).

Valdeón Baroque, J. (2003). La valoración histórica de la Edad Media: entre el mito y la realidad. En De la Iglesia Duarte, J. I. y Martín Rodríguez, J. L. (Coord.), Memoria, mito y realidad en la Historia Medieval, *Semana de Estudios Medievales* (pp. 311-329). Instituto de Estudios Riojanos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3403>.

6.2. Webgrafía

Junta de Andalucía (s.f.). Planes educativos. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas/planes-educativos>.

Naciones Unidas (2017). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>.

Proverbias (s.f.). Frases sobre la ignorancia. <https://proverbias.net/frases-de-ignorancia>.

RAE (s.f.). Bárbaro, ra. <https://dle.rae.es/b%C3%A1rbaro>.

UPV (s.f.). Las metodologías activas de enseñanza en el programa ERAGIN. <https://www.ehu.eus/documents/1870360/2173146/Caracteristicas-metodologias-activas-cast.pdf/6391f6e5-c0db-45e7-aef2-4473702c74cc?t=1398675625000>.

7. ANEXOS

Anexo I. Lista de cotejo participación y trabajo de clase (<i>Individual</i>)							
	Actividad Sesión 1		Actividad 1 y 3 Sesión 4		Actividad Sesión 5		Total (3)
	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	
Alumno 1							
Alumno 2							
Alumno 3							
Alumno 4							

Anexo II. Lista de cotejo actividad Sesión 2 (<i>parejas</i>)		
SÍ (1)	NO (0)	Total (3)

Pareja 1			
Pareja 2			
Pareja 3			
Pareja 4			

Anexo III. Lista de cotejo participación y trabajo de clase (<i>grupal</i>)							
	Actividades Sesión 3		Actividad 2 Sesión 4		Actividad 7		Total (3)
	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	SÍ (1)	NO (0)	
Grupo 1							
Grupo 2							
Grupo 3							
Grupo 4							

Anexo IV. Rúbrica Proyecto Final					
	EXPERTO	AZANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
COMIC					
Comprensión	La idea ha sido comprendida perfectamente y responde a los planteamientos de clase.	Idea bastante comprendida, pero deja cosas sin mencionar por duda.	La idea no ha sido asimilada aunque lo ha intentado.	Idea no asimilada, ha comprendido una idea totalmente opuesta.	30%
Coherencia	El tópico y su versión real se han transmitido coherentemente, acorde a lo que se requería	El comic es coherente pero no está del todo acorde a lo planteado en clase.	El comic presenta algunas incoherencias mínimas	El modelo es completamente incoherente y carece de sentido.	25%
Distribución	La información de las viñetas se ha distribuido correctamente en las seis que se habían establecido.	Emplean las seis viñetas del comic pero la información no ha quedado bien distribuida.	No han empleado las seis viñetas y la información está distribuida incorrectamente.	Han usado menos de seis viñetas, o bien, han superado el número de éstas.	15%
Estética	El comic está limpio, claro, coloreado, sin faltas ortográficas. Con el título en la parte superior y el nombre de los miembros del grupo en la parte inferior.	El comic está limpio y claro, pero no lo han coloreado o tiene faltas ortográficas. El título está en la parte superior y los nombres en la parte inferior.	El comic está sucio, no se ha coloreado y tiene faltas ortográficas. Aparece el título en la parte superior y están los nombres.	El comic está sucio, sin colorear, con faltas ortográficas, sin título o colocado incorrectamente y no aparecen los nombres.	30%

Anexo V. Rúbrica de coevaluación grupo de trabajo (<i>discentes</i>)				
	Propone ideas y se interesa por el trabajo.	Respeto las sugerencias de los demás.	Participa en las diversas tareas.	Ayuda a los/las compañeros/as cuando es necesario.
	Del 1 al 5	Del 1 al 5	Del 1 al 5	Del 1 al 5
Miembro 1				
Miembro 2				
Miembro 3				

Anexo VI. Rúbrica exposición oral comic (<i>docente</i>).					
	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
Estética	Limpia, clara, ordenada y colorida.	Limpia y ordenada pero sin color.	Clara pero desordenada y sin color.	Sucia, desordenada, sin color.	20%
Lenguaje	Lenguaje claro, preciso y técnico.	Lenguaje claro pero impreciso.	Lenguaje mejorable para una exposición.	Utiliza un lenguaje inadecuado.	20%
Contenido	Contenido coherente, comprendido y bien transmitido.	Contenido comprendido, pero la transmisión del mensaje no se llega a captar del todo.	Contenido comprendido no ha sabido representarlo correctamente.	No ha entendido la idea.	20%
Expresión	Se expresa de manera clara,	Se expresa claramente y	Expresión bastante	Lee un papel de	20%

	lineal y no necesita un papel con anotaciones.	en orden, aunque en ocasiones se atasca.	desordenada y con numerosas paradas.	anotaciones.	
Dinamismo	La exposición es dinámica, activa, segura y divertida.	La exposición es dinámica aunque mejorable en algunos aspectos.	Existen subidas y bajadas de dinamismo y aburrimiento.	Exposición aburrida, generando distracción y cansancio a los espectadores.	20%

Anexo VII. Rúbrica de coevaluación exposición oral del Proyecto Final (<i>discentes</i>)				
GRUPO 1				
	Habla claro, fluido con seguridad.	Los contenidos tienen coherencia y orden	Gesticula correctamente y mira al público.	La estética del comic es clara, ordenada y atractiva.
	Del 1 al 5	Del 1 al 5	Del 1 al 5	Del 1 al 5
Miembro 1				
Miembro 2				
Miembro 3				
Miembro 4				

Anexo VIII. Lista de cotejo de la actividad complementaria			
	SÍ (1)	NO (0)	TOTAL (1)
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			

ANEXO IX. Evaluación Proyección Didáctica.

1. Del 1 al 10 ¿cómo valorarías la Proyección Didáctica desarrollada a lo largo de estas dos semanas?
2. ¿Cuál ha sido tu sesión favorita? ¿Por qué?
3. ¿Qué sesión es la que menos te ha gustado? ¿Por qué?
4. ¿Qué consideras que debería eliminarse de la Proyección? Argumenta tu respuesta.
5. ¿Tienes alguna sugerencia que pueda ser añadida o sustituida por algún aspecto de esta actividad?
6. ¿Consideras que los materiales empleados en la unidad han tenido una función correcta?
7. ¿Sientes que has aprendido algo nuevo gracias a estas sesiones?
8. ¿El Producto Final te ha resultado interesante? De no ser así, según tu criterio ¿cuál sería más efectivo?
9. Del 1 al 10 ¿cómo valorarías la labor del docente a lo largo de las sesiones?