

Entre bárbaros y romanos: el mundo tardoantiguo

Between Barbarians and Romans: the Late Antique World

Jesús Huertas Gómez
jhuertasgomez@correo.ugr.es

Resumen

El uso de la novela histórica en el aula es una herramienta pedagógica de gran eficacia en la transmisión de la Historia. Su capacidad para mostrar la vida que hay detrás de toda sociedad y proceso histórico es enorme. Por este motivo, en esta Unidad Didáctica se ha aplicado principalmente una metodología basada en este tipo de novela para tratar de captar la atención del alumnado.

Palabras Clave

2º ESO, unidad didáctica, Antigüedad Tardía, novela histórica, Secundaria

Abstract

The use of the historical novel in the classroom is a highly effective pedagogical tool in the transmission of history. Its capacity to show the life behind every society and historical process is enormous. For this reason, in this Didactic Unit we have mainly applied a methodology based on this type of novel to try to capture the students' attention.

KeyWords

2nd ESO, didactic proposal, Late Antiquity, historical novels, Secondary School

Entre bárbaros y romanos: el mundo tardoantiguo es el Trabajo de Fin de Máster que realicé para el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En él trato de trabajar el mundo de la Antigüedad Tardía en el curso de 2º de E.S.O. desde el uso de la novela histórica como herramienta pedagógica. Todo lo expuesto en sus páginas no tenía otro objetivo que no fuese el de captar la atención y el interés del alumnado, el de velar por una transmisión apasionada de la Historia. Estos planteamientos metodológicos son los que me gustaría llevar a las aulas en los años venideros.

Por otro lado, el trabajo se estructuró en cuatro grandes bloques que le dan forma por completo a esta Unidad Didáctica. El primero de ellos es el dedicado a la justificación, donde presento las razones de los planteamientos de esta Unidad. Concretamente, lo que

expongo parte de un triple eje: el legal, el histórico y el vinculado a la novela histórica. En segundo lugar, hay un bloque dedicado a contextualizar el Centro y el grupo que recibirían, en teoría, la Unidad que desarrollo. El tercer bloque constituye la transposición didáctica, es decir, es la plasmación directa del trabajo al aula. Por último, no podía faltar un bloque dedicado a explicar la evaluación.

Este artículo es una versión resumida de mi TFM. Su extensión era mucho mayor, pero debía ajustarlo al formato propio de una publicación. A lo largo de estas páginas, por tanto, voy a desarrollar mi Unidad Didáctica de forma más breve que el trabajo original. Especialmente detendré mi atención en la metodología propuesta para el uso pedagógico de la novela histórica, dado que considero que es el punto más interesante de este trabajo.

1. Justificación

1.1. Justificación legal

Esta Unidad Didáctica se desarrolló en el curso académico 2020/2021, por lo que el marco legislativo según el que se regía es el siguiente:

| | |
|------------------------|---|
| Estatal | Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. |
| | Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. |
| | Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. |
| Autonómico (Andalucía) | Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. |
| | Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía |
| | 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. |

Tabla 1: Marco legislativo de la Unidad Didáctica

Ciñéndome a los criterios de ordenación del currículo, mi Unidad Didáctica, *Entre bárbaros y romanos: el mundo tardoantiguo*, debe ser estudiada en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que en él «se abordarán los acontecimientos históricos y artísticos relacionados con la Edad Media» (Orden de 15 de enero de 2021, p.732). Ante la carencia del reconocimiento de la Tardoantigüedad como período concreto de la Historia, sus contenidos quedan englobados dentro del período medieval.

La Unidad Didáctica *Entre bárbaros y romanos: el mundo tardoantiguo* goza de una importancia enorme para el alumnado de Geografía e Historia de 2º de E.S.O. Su

aprendizaje va a repercutir en la comprensión del mundo y de la propia Historia por parte de los discentes, que verán cómo una unidad puede tornarse capital en su aprendizaje.

1.2. *Justificación histórica*

Lo primero que debe quedar claro es qué es lo que se trata en la Unidad Didáctica, dado que cuando se escucha el término de Antigüedad Tardía no siempre se tiene claro a qué realidad histórica se está haciendo alusión. La Antigüedad Tardía es el período histórico comprendido entre los años 200 y 700 (Brown, 2012). Es cierto que según el autor que la defina puede haber ligeras variaciones cronológicas, pero por norma general esta es la horquilla de siglos en la que nos movemos. Sin ir más lejos, Cameron (1998) marca los límites de la Antigüedad Tardía entre el 395 y en el 600. La insistencia por separar y analizar de forma distinta estos años es fruto de la comprensión de entenderlos como diferentes de los siglos del mundo clásico, pero conservar aún innumerables elementos propios de Roma. Tampoco es un período que pueda considerarse propiamente medieval todavía. Las nociones de cambio, transformación y revolución religiosa y cultural son esenciales para entender la Antigüedad Tardía.

La mirada peyorativa hacia la Tardoantigüedad se consolidó con la obra de Gibbon *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano* (1776), en la que analizaba el proceso de caída de Roma desde las perspectivas de la crisis, la decadencia y el declive, así como una interpretación pesimista de los compases finales de la Antigüedad, haciendo hincapié sobre todo en las realidades materiales (Escribano, 2012, p. 136). Se miraba hasta con pena y lamento los años que siguieron al derrumbe progresivo de las estructuras imperiales occidentales, al ser pruebas fehacientes de la muerte del mundo clásico. De esta manera, la transición entre el Mundo Antiguo y el incipiente medieval era vista como un epílogo de la Antigüedad, que cerraba el mundo clásico, y un antecedente incómodo para los medievalistas (Díaz y Martín, 2009, p. 86). Este mismo vacío en los estudios tardoantiguos —y altomedievales— lo constata Wickham (2014, pp. 39-40) cuando señala que las fases centrales y tardías de la Edad Media han sido salvadas del ostracismo por los investigadores porque tratan de justificar que fueron momentos clave para el avance hacia la Modernidad, pero que no se retrotraen más allá del siglo XI. Por otro lado, apunta cómo los historiadores de la Antigüedad ven el fin del mundo romano —occidental, previa omisión de la supervivencia en Oriente— en esa perspectiva de oscuridad y barbarie tan gibboniana, que los hace alejarse de su estudio.

Por fortuna, el avance de los estudios históricos ha permitido avanzar en el conocimiento de este momento de transición, la Antigüedad Tardía, y ya es reconocida como un «período historiable con entidad propia en el ámbito de la historiografía occidental» (Díaz y Martín, 2009, p. 85). La conceptualización de la Antigüedad Tardía nace en la historiografía británica, que la engendró principalmente de la mano de Peter Brown, como respuesta precisamente a las extendidas tesis oscurantistas y catastrofistas (Arce, 1980; Escribano, 2012). No debemos olvidar tampoco la figura de Averil Cameron (1998), cuya pretensión historiográfica era directamente poner fin al concepto de «decadencia». Mientras que Brown centra sus tesis en el plano de la religión y la cultura, las propuestas de Cameron abarcan con mayor precisión los aspectos económicos y administrativos. Son numerosos los elementos romanos que pervivieron en Occidente tras la deposición de Odoacro. Profundizar en los entresijos de este período ha permitido arrojar luz en la frontera que divide la Antigüedad y el mundo medieval, gracias, entre otras cosas, a la superación de las ideas catastrofistas.

Para conceptualizar la Tardoantigüedad se tendió, en un primer momento, a huir de los términos tradicionales para referirse a ella. Cambio, transición o continuidad tomaron protagonismo frente a la crisis y declive. García Moreno (1998) lo definió como metamorfosis. Para que, posteriormente, historiadores y arqueólogos como Ward-Perkins (1997; 2007) los retomaran, eso sí, con matizaciones. Ward-Perkins considera que estas variaciones terminológicas corresponden en buena medida a los intereses presentes de grupos de investigadores. Asume también conceptos como el de «fin de la civilización» partiendo de una realidad eminentemente material y romanocéntrica. No obstante, sus aportaciones a este debate son notables y cuantiosas. Perkins incide en que la interacción cultural entre bárbaros y romanos fue de todo menos pacífica y tolerante. Señala innumerables episodios y momentos de odio y confrontación que le llevan a mostrar un mundo, otrora esplendoroso, que se acerca a una decadencia irremediable. Por el lado opuesto, uno de los más destacados es Wickham (2014), que defiende que las formas culturalmente romanas se fusionaron con los pueblos germánicos, engendrando la Europa medieval. Subraya la importancia de desoccidentalizar la mirada a la hora de acercarnos al colapso del Imperio, ya que éste solamente se produjo en la *pars Occidentalis*, mientras que en la *pars Orientalis* siguió vigente un milenio más.

Una vez aclarado lo que se conoce como Antigüedad Tardía procedo a detallar los motivos que me lleva a defender la importancia de esta Unidad Didáctica para el alumnado.

Períodos de transición

La división de la Historia en períodos no responde a otra cuestión más allá de ayudar al historiador a organizar su campo de estudio. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y el asentamiento de estos grandes períodos, más que una ayuda para pensar la Historia se ha convertido en un impedimento para acercarse a ella de una forma más fiable. Especialmente damnificados se han visto los períodos de transición, es decir, las épocas que sirven como bisagra entre un período y el siguiente.

Los períodos de transición son complejos de conocer ya que «nos encontramos ante formaciones sociales que no se corresponden con las estructuras cerradas y coherentes a las que estamos habituados» (Salvador, 1990, p. 17). La división de la Historia en estancos ha sumido en las sombras a estos períodos de tránsito, cambio y adaptación, como es el caso de la Antigüedad Tardía. Lejos de ser momentos sombríos, se podría decir que las formas sociales, políticas, económicas y culturales en constante cambio entrañan una riqueza histórica verdaderamente apasionante.

Pero es en éstos donde se aprecia la inercia dinámica y viva de la Historia, que lejos de quedar recluida a cuestiones cerradas está siempre en permanente movimiento, cambio y continuismo. Prejuicios como el de la oscuridad que siguió a la caída de Roma se deben, en buena medida, a esto, ya que rechazan sistemáticamente las tesis continuistas. Me aventuro a pensar que esta delimitación tan rígida de la Historia y su pensamiento contribuye a que el alumnado perciba a la misma como algo inmóvil, vetusto y anodino, ya que somos los propios historiadores los que hemos sustraído cualquier hábito de vida real y humana a la Historia. No pueden ser más acertadas las palabras de Corral Lafuente (2009, p. 416) al aseverar que la Historia debe transmitir una verdadera pasión por vivir, ya que no es más que eso: vida.

En España, en la Educación Secundaria Obligatoria, esta situación se ha visto acentuada. El 711 es un trauma no superado aún (Arce, 1980, p. 28). Fruto de esto, en

muchos temarios de 2º de E.S.O se arranca el curso con temas relacionados con el islam y al-Ándalus. Pero ¿qué sucedió desde que los alumnos terminan 1º viendo Roma hasta el 622 o el 711? ¿Por qué se omiten contenidos tan importantes de forma deliberada? Muchos alumnos terminan las etapas de escolarización obligatoria y desconocen la Historia acaecida entre el 200 y el 700. La falta de desarrollo crítico que tienen todavía con esa edad produce, además, que ellos no se planteen por qué hay un desfase cronológico en los temarios.

Durante la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster y la realización del *Practicum* he tenido acceso a tres libros de texto para el curso de 2º de E.S.O. Creo que merece la pena comentar brevemente el tipo de tratamiento que recibe el mundo tardoantiguo en cada uno.

Por ejemplo, en el libro *Demos. Ciencias sociales, geografía e historia* (2011), de la editorial Vicens Vives para este curso en Andalucía, se puede ver que la Antigüedad Tardía, la caída de Roma o los reinos posromanos brillan por su ausencia. El primer tema que recoge este libro de texto es el titulado como *El Islam y al-Ándalus*. Además, no es este el único contenido suprimido, ya que no hay mención alguna a Bizancio en ninguna parte. Llama aún más la atención cuando leyendo el resto de las unidades, percibimos que el contenido reflejado en ellas es de buena calidad, conjugando una buena síntesis de la Historia con una adaptación útil y buenas propuestas de actividades para el alumnado.

En el libro que ofrece la editorial Anaya, *Geografía e Historia* (2017), el primer tema es mucho más sugerente. Bajo el título *El inicio de la Edad Media. Germanos, bizantinos y musulmanes* se engloba, *prima facie*, buena parte de lo que se entiende por Antigüedad Tardía. Los contenidos mejor parados, no obstante, son los que conciernen al Imperio romano de Oriente, que, en líneas generales, son bastante completos. Los reinos germánicos no han corrido la misma suerte. Las migraciones germánicas no tienen cabida alguna —igual que la crisis del Imperio y el desmoronamiento de las estructuras occidentales—. Se mencionan someramente a los francos y, encima, es para introducir el mundo carolingio. Nuevamente, los contenidos relativos al mundo occidental posromano son maltratados. El surgimiento del islam, por su parte, se extiende por más de la mitad del tema. Lo positivo de este libro es que al menos da un buen trato al mundo romano oriental.

Por último, el libro editado por Edelvives, *Historia. Geografía e historia* (2016), trata adecuadamente el mundo tardoantiguo. El título que le dan al primer tema es significativo: *De la Edad Antigua a la Edad Media*. Este planteamiento lleva implícita la noción de transición y no de ruptura. Se inicia con una contextualización del Imperio, con la crisis del siglo III y su fragmentación. Esto es muy interesante, ya que el primero de los contenidos recogidos en el Real Decreto 1105/2014, y concretados en la Orden de 15 de enero de 2021, para la materia de Historia en 2º de E.S.O. es la “caída” de Roma. Sin embargo, se suprime con cierta facilidad de los temarios. El resto del mundo de la Antigüedad Tardía está bien recogido a lo largo de la unidad: Bizancio, invasiones y reinos germánicos, reino franco e imperio carolingio y reino visigodo de Toledo. Se separan estos contenidos del nacimiento del mundo islámico, que se trata en el tema 2, en un ejercicio de profunda coherencia.

Como se aprecia en este breve repaso que he realizado por algunos libros de textos, la Antigüedad Tardía no es siempre bien tratada y reflejada en los temarios de 2º de E.S.O.

Manipulación de la historia y formación de mitos nacionales

La Tardoantigüedad es un período que suele dar pie a manipulación mediática y política, puesto que se bucea en muchas ocasiones hasta estos momentos de descomposición del Imperio occidental y nacimiento de reinos posromanos para *encontrar* el germen de las naciones europeas (Wood, 2008). Fue en el XIX cuando se comenzó a usar —y manejar— la Historia para construir identidades nacionales teledirigidas, siendo el periodo comprendido entre el 476 y el 1492 el predilecto para sufrir este cribado de elementos y tradiciones diferenciadoras (Sesma, 2003). Así, siguiendo a Wickham (2014), la labor histórica se convierte en un rastreo de elementos interesados, diferenciadores, y hasta supremacistas en algunos casos, de la idiosincrasia de la nación. Esta lectura manipulada de la Historia desemboca en una proyección teleológica del devenir histórico, que estaría destinado a dar a luz a la nación que sea.

En la actualidad, estamos experimentando un auge de los movimientos nacionalistas en Europa, que están poniendo la Historia a su servicio. Tal y como defiende Corral Lafuente (2009, p. 409) la escritura e interpretación de la Historia en manos de los nacionalismos produce que haya quienes se encarguen de ficcionar el pasado para justificar sus actuaciones presentes. *A priori*, resulta paradójico que en la Era de la Información se produzcan de forma tan deliberada estas manipulaciones, pero va unido también a la pérdida de capacidad crítica y reflexiva por parte de la sociedad y a una polarización creciente que no entiende de Historia sino de dogmas de autojustificación.

Con estas circunstancias, si el alumnado no comprende la riqueza de la Historia, y en este caso de la Antigüedad Tardía en concreto, caerá sin remedio en el entramado de manipulación histórica que se realiza a diario desde los medios de comunicación y entidades políticas y administrativas. La Antigüedad Tardía contribuye a que nuestro alumnado crezca en la honestidad que debería ser propia del historiador, así como en un desarrollo de su capacidad crítica, que le ayude a no caer en manipulaciones malintencionadas.

Multiculturalidad y sociedad multicultural

Si algo caracterizó la Antigüedad Tardía fue la multiculturalidad. Ante el resquebrajamiento del Imperio romano se fue produciendo una paulatina pérdida de la identidad romana; más que una pérdida fue una transformación y readaptación de los elementos que se estimaban romanos. Sobre todo, en las provincias periféricas occidentales, que fue donde más se notó la crisis imperial, se debilitó la homogeneización que se había dado con la romanización. Afloraban las identidades indígenas previas a la llegada de los romanos, que estaban evidentemente modificadas o matizadas por una prolongada presencia de Roma. Además, los germanos venidos desde el Este llegaban al *limes* y lo cruzaban, produciéndose también contactos entre el mundo romano y el mundo germánico, con lo heterogéneo y diverso que era de por sí. Y otro elemento de diversidad fue el religioso. La Antigüedad Tardía es, sin duda, el escenario de consolidación y auge del cristianismo. Pasa de ser una religión perseguida y marginada a ser una religión sólida y de Estado. Frente a este nuevo horizonte cristiano se encuentra el mundo pagano, el mundo *heleno*. Y no solo eso, sino que dentro del seno del cristianismo comienzan a aflorar grupos diversos, divididos por criterios geosociales y doctrinales.

La similitud multicultural entre la Antigüedad Tardía y el presente ha conducido a que sea relativamente fácil analizar este período desde una óptica presentista, tratando de vislumbrar el futuro de la sociedad actual a través del que tuvo el Imperio romano (Sayas,

1980). Por desgracia, no son pocos los que ven esta similitud como algo profundamente negativo, que amenaza seriamente la identidad occidental. Se asimila, desde esta perspectiva, al Occidente europeo con Roma que se ve bajo la amenaza de las invasiones germánicas o bárbaras, que son asimiladas a las olas de inmigración que llegan con frecuencia a nuestro continente desde Próximo Oriente, África o Latinoamérica en búsqueda de un lugar en el que puedan vivir en paz. Se considera que estas personas — de procedencias, razas y culturas diferentes— suponen un grave peligro para el *statu quo* de Occidente. A esto hay que sumar el profundo proceso de secularización y laicización de la sociedad que se vive en Europa desde el XIX, que es percibido por muchos como una negación de nuestras raíces culturales. Corral Lafuente (2009, p. 411) señala que estos grupos tratan de identificar estos valores como intrínsecamente europeos y acuden a la Antigüedad Tardía y a la Edad Media para hallarlos. Es una desgracia para la humanidad que haya que “blindarse” ante personas por considerar que pueden destruir nuestra civilización. Este catastrofismo tan gibboniano, traído a la actualidad, puede ser combatido y matizado a través del estudio de la Tardoantigüedad. Es de justicia también decir que este presentismo no es siempre hecho con mala intención, sino porque es un tema en el que parece relativamente fácil incurrir en proyecciones del presente, en su mayoría provenientes de la contaminación de la mentalidad actual de términos o conceptos como de crisis, decadencia, multiculturalismo o la búsqueda de raíces (Escribano, 2012, pp. 138-141).

Esto debe ponernos sobre aviso a los docentes, especialmente cuando acerquemos esta Unidad Didáctica al alumnado. Es un desafío que debemos acometer con precaución, prudencia y honestidad a la hora de mostrar la realidad multicultural desde la Historia, sin proyectar el presente en ella. Por eso, no debemos caer en idealizaciones sobre la interacción multicultural tardoantigua, que, evidentemente, no siempre fue pacífica. Brown (2012, p. 122) señala la intolerancia y rechazo extendido por parte de los romanos hacia las tribus germanas. Ward-Perkins (2007, pp. 46-50) habla también de episodios de odio y rechazo por parte de los romanos a los germanos, incluso cuando éstos colaboraban militarmente con Roma.

Sin embargo, es interesante que el alumnado conozca los momentos y las circunstancias de paz y tolerancia en la Antigüedad Tardía, que también se dieron —y mucho—. La coexistencia, por ejemplo, en el ámbito religioso fue más tolerante en la vida cotidiana de las personas que lo que se pretendía y propugnaba desde las autoridades religiosas (Ubric, 2003; 2007). Las relaciones entre gente diversa y heterogénea en cuanto a procedencias y credos eran relativamente habituales. Esto nos demuestra que hay valores humanos que quedan por encima de las diferencias y que nos conducen a reconocer los puntos de unión entre las personas. La concordia y el entendimiento no son realidades imposibles y desde las que se puede y se debe trabajar desde el ámbito de la Historia. Mostrar el mundo cotidiano de la Tardoantigüedad puede servir al alumnado como lugar donde ver abundantes muestras de tolerancia y respeto. Nuestro objetivo debe ser el de fomentar en el alumnado estos valores, intrínsecamente humanos y de los que tenemos ejemplos en la Historia. De esta manera, el alumnado estará trabajando de forma crítica con la Historia, entendiendo su vertiente social y de compromiso.

1.3. La novela histórica

Las líneas pedagógicas actuales están redefiniendo el papel del docente en el aula, antaño reducido a transmisor de contenido, mientras que ahora se le concibe como un filtro que ayuda al estudiante a canalizar la información y como un profesional que

resuelve las dificultades que se presenten en el contexto de la enseñanza-aprendizaje (Palma y Cambil, 2019, p. 20). Esto es un reto para el docente, ya que ha de ser flexible y adaptable a la realidad que tenga, al mismo tiempo que busca nuevas formas de llegar al alumnado y de mejorar la calidad de su aprendizaje. Palma y Cambil (2019) resaltan la importancia de la innovación dentro de este marco teórico al entender que:

Implica desarrollar destrezas orientadas a recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, así como a trabajar contenidos que ayuden al alumnado a madurar mediante procesos que le enseñen a seleccionar, investigar, juzgar, ubicar, deducir y comunicar. Todo ello se descubre además como parte de un mundo social que demanda a cada estudiante responsabilidad, credibilidad e integridad, al mismo tiempo que le exige capacidad para respetar a los demás, aceptar la diversidad, superar la indiferencia hacia el otro, disponibilidad para asumir compromisos, respeto a las leyes justas y democráticas y habilidad para repensar las herramientas usadas en el aula junto a posibles alternativas (p. 20).

Vemos como la innovación docente nace como una respuesta a la demanda de una sociedad que reclama un tipo de ciudadanía mucho más adaptada al mundo del siglo XXI y a los grandes cambios socioculturales que vivimos. Tiene por objetivo potenciar la funcionalidad social de los alumnos en todos los niveles, partiendo de esto como base pedagógica. Al mismo tiempo, el alumnado genera un aprendizaje más significativo y atractivo para sí. En este marco aparece el trabajo con novela histórica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en este caso concreto, de la Historia.

La novela histórica es un género que suele levantar opiniones bastante contrapuestas, que nacen fundamentalmente de la falta de consenso a la hora de entender lo que es. Normalmente ha sido, de hecho, muy criticada desde los ámbitos académicos de la Historia por el uso de licencias literarias que no se comprenden desde los horizontes de una disciplina académica. Sin embargo, estas licencias son necesarias para poder crear novelas a partir de períodos históricos. Lorenzo Silva (2008), por ejemplo, señala que, aunque los novelistas se tomen licencias, la novela histórica sirve de escaparate de la Historia para el público no especialista. Señala el caso de Dumas, que, si bien no escribió *Los tres mosqueteros* con rigor histórico, sí consiguió colocar a personajes de la talla de Richelieu o Mazarino dentro del imaginario colectivo de la sociedad. Silva cree que la curiosidad que pueden suscitar estos personajes en la literatura puede llevar a la gente, y a alumnos, a interesarse de una manera más científica por la Historia. No se debe, no obstante, renunciar a que detrás de la novela histórica haya una investigación sólida sobre el momento de ambientación.

La novela histórica precisa «de la existencia de una construcción sólida con capacidad para llevar al lector a otra época. Requiere también la elaboración de un armazón histórico consistente que, además de hacerla ficticia y entretenida, la convierta en un instrumento eficaz para trasladar al lector a un tiempo determinado haciéndole capaz de sintonizar a la vez con sus lugares o personajes» (Palma, 2013, p. 6). Este género busca encontrar el equilibrio entre la fidelidad a la investigación histórica y el ejercicio de recreación de un mundo de otra época hasta hacerlo verosímil y vivo al lector. En este sentido, por ejemplo, Palma Valenzuela (2013, pp. 6-7) hace una distinción notable entre la novela histórica y la novela de ambientación histórica —en la que incluye la obra de Dumas, por ejemplo—, entendiendo que a la segunda no la precede una investigación rigurosa sobre el contexto histórico. Sánchez Adalid (2008), novelista histórico

reconocido en el panorama español, apunta en la misma dirección al «exigir» al novelista histórico una labor de erudición e investigación previa a la redacción de su obra para poder diferenciarla de otro tipo de géneros.

Por tanto, partiendo desde esta base, se entiende que la novela histórica se ambienta en un período concreto de la Historia y los personajes que aparecen en la narración pueden ser históricos o ficticios, pero lo importante es que sean verosímiles con el contexto. Historia y literatura, verosimilitud y narración, deben ir de la mano.

Sánchez Adalid (2008, pp. 50-51) ofrece, finalmente, unas claves sobre los elementos que considera necesarios que se den en una novela de estas características. El primer elemento que señala es el estudio cronológico del momento para situar los acontecimientos que, marcando el devenir histórico, no pueden pasar desapercibidos por parte del narrador. A este, se le añade la labor de documentación y el estudio socioeconómico de la época. Por último, para dotar a la novela de la humanidad que la diferencia de los fríos estudios académicos es necesario conocer la vida cotidiana de la gente y sus formas de pensamiento. El autor debe empaparse de las fuentes y literatura de la época y los lugares donde transcurren los hechos (Palma, 2013, p. 7).

Podría disertar y profundizar en mayor medida sobre la novela histórica, sus características y definición o los criterios por los que se la considera así, pero este no es el objeto de este estudio. Por esto, voy a ofrecer algunas pinceladas sobre los motivos por los que el trabajo con novela histórica es realmente útil en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales, pues al final mi objetivo es utilizarla como herramienta pedagógica o hilo conductor en esta Unidad Didáctica.

Si hay una opinión común y extendida entre el alumnado actual —y entre el que ya terminó hace años su etapa escolar— es la de considerar la Historia como una asignatura aburrida, carente de sentido y consistente en memorizar datos y fechas. Para empezar, esta concepción inicial del alumnado hace que parta con una desmotivación y desinterés muy grandes a la hora de afrontar la asignatura. Esto se acentúa aún más si tenemos en cuenta que en el mundo actual el acceso a la información es muy sencillo (Doñate y Ferrete, 2019, p. 48), por lo que para las nuevas generaciones la memorización ha perdido cualquier tipo de sentido pedagógico, mientras que lo que necesitan es que se les forme en un espíritu crítico que les permita discernir y enfrentarse a las inmensas cantidades de información que tienen a su alcance con verdadero espíritu histórico.

No obstante, quiero recalcar que no hay que desechar el uso de la memoria ni en la disciplina histórica ni en la docencia de cualquier otra asignatura, ya que no deja de ser una función cerebral imprescindible para la vida humana. Sin embargo, es cierto que los enfoques de la docencia deben comenzar por buscar la atención del alumnado a través de la presentación de la Historia como algo atractivo, útil y de gran función social.

La Historia es concebida habitualmente como un conjunto de procesos fragmentados, datos, sucesos y experiencias, que son inaccesibles para la sociedad general (Feliu y Hernández, 2011, p. 121). Pero la novela histórica, como recogía en el fragmento de Adalid, rellena los huecos que la Historia no puede para otorgarle una coherencia y un sentido narrativo. De alguna manera, le da vida a la Historia. Esto es fundamental para facilitar su comprensión, especialmente en el alumnado, ya que como dijo Marc Bloch (1996): «el objeto de la historia es por naturaleza, el hombre. Mejor dicho: los hombres» (p. 139), es decir, sin personas no hay Historia.

Teniendo esto en consideración, como futuro docente de Historia, veo que la utilización de la novela histórica en el aula puede ayudar al alumnado a comprenderla, gracias a la posibilidad de verla como algo vivo. Antes de desarrollar los motivos por los que considero útil el trabajo con novela histórica, quiero recalcar que no se debe perder de vista que el alumnado sigue precisando el aprendizaje de los conceptos históricos (Almansa, 2018, p. 91). Sin esto, cualquier intento de trabajar la Historia con cualquier metodología será en vano.

Hay innumerables trabajos que buscan enseñar Historia mediante el uso y ejercicio de la empatía histórica, aunque no sean propiamente en relación directa con la novela histórica, pero considero que estos planteamientos pueden ser trasladados sin ningún problema. Al hilo de lo que comento, Almansa (2018) señala «la pérdida de fuerza de la Historia como un proceso humano vivido, continuo y coherente de humanización, de conquista y de realización de valores». Considera que este tipo de acercamiento a la Historia tiene consecuencias muy graves para los estudiantes, entre las que destaca la absolutización del presente, que va de la mano con la relativización del pasado. Esto hace frecuentes las actitudes de juicio del pasado desde los valores y modos de entender el mundo del presente. Palma Valenzuela (2013, p. 4) ya advirtió esto, considerándolo también efecto de la sociedad en la que vivimos, donde está instaurada una «tiranía del momento». El entendimiento del presente como realidad absoluta acarrea estos problemas, ya que la sociedad solamente atiende a aquello que le sirve en el hoy —en el sentido más limitado de la palabra—, por lo que la Historia se vuelve irrelevante o anecdótica, en el mejor de los casos (Palma y Cambil, 2019, p. 22).

Por tanto, el uso de la novela histórica en el aula de Ciencias Sociales debe tener como objetivo principal, haciendo más las palabras de Almansa (2018) relativas al ejercicio de la metodología de la empatía histórica:

el de humanizar la percepción del fenómeno histórico, contribuyendo a percibirlo hasta cierto punto como próximo, como propio de circunstancias que pueden ser comunes, evitando el extrañamiento susceptible de producirnos, en principio, otras comunidades humanas o situaciones que se perciben, inicialmente, como lejanas (p. 92).

Gracias a esta comprensión de las propias mentalidades de las épocas y personajes históricos, podemos alejarnos de las concepciones presentistas del pasado, así como adoptar una actitud de mayor modestia intelectual y moral al entender el propio presente como único ámbito real de acción (Almansa, 2018, p. 92).

Este acercamiento humano puede suscitar ya de por sí un cambio en el interés que presenta el alumnado a la hora de acercarse a la Historia. Este ejercicio de empatía histórica, además, permite un mayor grado de entendimiento de los procesos históricos al comprender las mentalidades de cada época desde dentro, aunque esto no quiere decir que se compartan las decisiones y hechos estudiados, pero se puede entender por qué una sociedad actuó de una determinada manera. Además, supone una mejora en la capacidad de reflexión como personas y ciudadanos, tantas veces enturbiada y dificultada por el individualismo y la sociedad utilitarista de consumo (Palma y Cambil, 2019, p. 22). El alumnado se ve obligado a tratar de entender las razones de la toma de decisiones ajena (Doñate y Ferrete, 2019, p. 51) al leer una novela escrita como si verdaderamente el escritor hubiese estado allí (Palma, 2013, pp. 7-8). O como dice Sánchez Adalid (2008) que pretende hacer en sus novelas: «facilitarle (al lector) un viaje al pasado» (p. 52). Luego, en este proceso se da un doble filtro humanizador. Por un lado, el del autor que

reflexiona y vivifica la Historia a través de la historia que quiere contar, con sus personajes, mentalidades y lugares. Por otro lado, el del alumno que lee la recreación novelada y sobre la que puede interpretar por sí mismo la Historia reflejada en la historia.

Además, un estudio realizado por Kohlmeier (2006) con sus alumnos demostró que la implicación afectiva en la enseñanza de la Historia mejora el grado de comprensión e interés del alumnado por los procesos históricos, así como genera un aprendizaje más significativo. Esto va, por supuesto, relacionado con que este tipo de pedagogía apuesta por la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndole ser parte activa del mismo (Doñate y Ferrete, 2019, p. 50).

Evidentemente, la utilización de la novela histórica en el aula va a tener como objetivo la mejora de las habilidades lectoras y comunicativas en general. El profesor Palma Valenzuela (2013), docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, plantea el uso de la novela histórica con sus alumnos universitarios como metodología para formarlos en Historia. Sin embargo, en el ámbito universitario constata «fuertes carencias en el dominio de las habilidades lingüísticas y comunicativas que impiden al sistema, y a los estudiantes de Historia en particular, el logro de objetivos educativos estables, profundos y polivalentes en este campo del saber» (p. 3). Siendo esto así en la Universidad española, es lógico pensar que el nivel de manejo lingüístico que encontraremos en la Educación Secundaria Obligatoria es más bajo aún. Por este motivo, y dado que mi Unidad Didáctica está destinada al curso de 2º de E.S.O., es muy interesante incorporar la lectura como metodología de trabajo habitual, a fin de mejorar las habilidades comunicativas de nuestro estudiantado y futura ciudadanía activa. Los docentes, y futuros docentes, no debemos rendirnos en los intentos por implementar planes lectores o cualquier tipo de iniciativas que fomenten el hábito lector, íntimamente unido al desarrollo de las competencias lingüísticas recogidas en la legislación española y europea.

Por tanto, la novela histórica en el aula de Secundaria es una puerta hacia una Historia mucho más humana, cercana para el alumnado y comprensible. Junto a una reflexión y un aprendizaje de los conceptos históricos pueden derivar en un mayor interés por parte del alumnado en el estudio de la disciplina histórica. También el alumnado podrá valorar como es debido la labor de historiadores y docentes de la Historia, demostrando su importancia, que supera con creces a la de meros acumuladores de contenido. El docente a través de esta metodología contribuirá «a un ejercicio de reflexión rigurosa colectiva y compartida, en la que la participación sea un elemento esencial, pero en la que, al mismo tiempo pueda darse la oportunidad al alumno a percibir la profundidad de los problemas de los que se trata» (Almansa, 2018, p. 90). Es un buen punto de partida para guiar a nuestros alumnos hacia una comprensión de la Historia, de su importancia y de su función y compromiso social.

Con mucha claridad, y resumiendo, lo explican Palma y Cambil (2019, p. 25) al establecer en tres los objetivos de aprendizaje por los que las propuestas de trabajo con novela histórica son útiles para el alumnado. En primer lugar, apuntan a la capacidad de este subgénero para aunar Didáctica, Literatura, imaginación y creatividad como vías para superar las dificultades presentes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, incentiva las habilidades lingüísticas, sociales, ciudadanas y culturales del alumnado y sirve de ayuda para potenciar el saber humanístico que se halla en la sociedad. En tercer lugar, apoyan el logro de metas y objetivos específicos establecidos en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

A todo esto, se suma una última razón, de mayor importancia, consistente en que se ha constatado el alcance de un aprendizaje más significativo entre el alumnado que ha experimentado esta forma de enseñanza (Palma y Cambil, 2019, p. 28). Solamente por esto ya merecería la pena tratar de llevar la novela al aula.

Por todos estos motivos expuestos, he decidido implementar el trabajo con novela histórica en mi Unidad Didáctica. En caso de tener que realizar una programación didáctica anual se podría detallar de forma más pormenorizada el trabajo con este tipo de literatura con un grupo y durante un curso escolar completo, sin embargo, aquí solamente se trabajarán ciertos aspectos de esta.

Mi planteamiento original era trabajar una novela en su totalidad durante la Unidad Didáctica, sin embargo, me he encontrado con dificultades que me han hecho modificar esta idea. La Antigüedad Tardía, como período olvidado con frecuencia, no ha sido el escenario de ambientación habitual de las novelas históricas. Es cierto que en los últimos años han surgido novelas muy interesantes sobre el período, coincidiendo con su mayor popularización, pero éstas están dirigidas a un público adulto, debido a su contenido y longitud. En este sentido, es interesante mencionar las novelas del profesor de la Universidad de León, Santiago Castellanos, o la trilogía de *Las cenizas de Hispania*, de José Zoilo Hernández. Pero este aterrizaje de la Antigüedad Tardía en el mundo de la literatura aún no se ha producido en el ámbito de la novela juvenil. Es una pena, pues novelas dedicadas a un público joven sobre la Antigüedad Clásica —en su más pleno sentido— hay en cantidad, pero aún no disponemos de libros más asequibles sobre Tardoantigüedad para los adolescentes. Por este motivo, el planteamiento final ha consistido en el desarrollo de una Unidad Didáctica *híbrida*, es decir, que tiene mucho trabajo de novela histórica, pero no en su totalidad. Además, dado el curso al que va destinada tampoco podía realizar una Unidad monográfica sobre las migraciones bárbaras, que, si bien sería de un interés enorme, dejaría de lado muchos contenidos de la Antigüedad Tardía, que encajarían en *Entre bárbaros y romanos: el mundo tardoantiguo*. Por eso he combinado la novela histórica con dinámicas y actividades de otra índole.

La novela elegida para trabajar con la clase de 2º de E.S.O. es *El águila en la nieve* del británico Wallace Breem. La obra es del año 1970, aunque ha sido reeditada por la editorial Alamut en los últimos años, siendo la última de 2010. La edición es muy cuidada y contiene al final de la novela unos anexos muy interesantes para su entendimiento por parte del alumnado. En primer lugar, encontramos una lista con los personajes, apareciendo marcados con un asterisco aquellos que son históricos. A esto le sigue una relación de los principales acontecimientos históricos sucedidos en el marco cronológico de la narración. A continuación, aparece un listado con todos los topónimos de la novela, tanto en latín como en su versión castellana. Y, finalmente, encontramos dos glosarios: uno relacionado con las tribus germánicas, mientras que el otro es terminológico. Estas herramientas pueden facilitar el seguimiento de la novela al alumnado.

La trama se centra en el conflicto acaecido en el Rin en el 406 entre las tribus germánicas, que querían cruzarlo, y un debilitado Imperio, encarnado en la Vigésima Legión comandada por Máximo, sin demasiada fuerza para proteger sus propias fronteras. La novela se sigue con facilidad y tiene pasajes verdaderamente sustanciales para el trabajo en el aula.

Si el trabajo con este género en la clase funciona, se podría implementar de forma continuada a lo largo de todo un trimestre, por ejemplo. Sin embargo, para empezar, hemos optado por hacer una selección de capítulos que el alumnado deberá trabajar

mientras se desarrolla la Unidad Didáctica. Esto también responde a la extensión de la novela, que, si bien no es muy larga, tampoco es corta para un alumnado de 14 años poco acostumbrado a leer. Una selección inteligente y estimulante puede ser un buen aliciente para motivar al alumnado a continuar con la lectura de la novela o querer incorporar el análisis de novela histórica de forma más asidua.

Los capítulos elegidos han sido tres: el VIII, el X y el XV. Es cierto que son capítulos no continuos, pero las situaciones que se plantean en los tres pueden ser seguidas con facilidad sin necesidad de leer la novela entera. No obstante, por esto es importante que el trabajo previo de presentación de la novela por parte del docente se realice con minuciosidad, con el fin de facilitar aún más su comprensión y seguimiento al alumnado. La lectura de estos tres capítulos permitirá al alumnado formarse una imagen bastante verosímil sobre las fronteras y la interacción entre bárbaros y romanos en el cambiante mundo tardoantiguo. En el capítulo VIII, Máximo, el protagonista, llega a la frontera del Rin en calidad de general encargado de su defensa frente a la amenaza de invasión de las tribus germanas. La descripción de precariedad imperial representada en el capítulo es un reflejo bastante fiel del débil poder que tenía Roma en las provincias periféricas. Además, aparece mencionado por primera vez el concepto de las migraciones germanas. En el capítulo X, Máximo debe reunirse con los reyes germanos para negociar con ellos, ante sus exigencias de tierras en la orilla romana del Rin. Por último, el capítulo XV muestra la tensión previa a la invasión del Rin, acrecentada por el miedo romano ante el invierno, que helaría el río, permitiendo su paso. El capítulo culmina con el pasaje que he escogido para abrir este Trabajo de Fin de Máster, es decir, con el cruce del Rin por parte de los germanos.

2. Concreción curricular

De toda la transposición didáctica del Trabajo de Fin de Máster, creo que es conveniente para contextualizar bien esta Unidad Didáctica señalar, al menos, los objetivos y los contenidos en los que se basa.

2.1. Objetivos didácticos

1. Conceptualizar la Antigüedad Tardía como período histórico historiable y con entidad propia.
2. Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este periodo.
3. Describir la nueva situación económica, social y política de los reinos germánicos.
4. Conocer la existencia de la Hispania visigoda y señalar sus signos de identidad más evidentes.
5. Conocer y analizar las vías por las que se produjeron contactos interculturales entre el mundo clásico, el germánico y el cristiano.
6. Valorar y comprender la diversidad cultural existente en Europa desde la Antigüedad, base para construir un clima de respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales.
7. Explicar el papel de la religión cristiana en el mundo tardoantiguo y, posteriormente, como base para la construcción de Europa.

8. Comparar y conocer las diversas manifestaciones artísticas existentes en el mundo tardoantiguo, especialmente las relativas al arte prerrománico que se dio en la Península Ibérica.
9. Mostrar interés por la conservación y difusión de nuestro patrimonio histórico, artístico y cultural, valorando su importancia y necesidad para comprender nuestro pasado.

2.2. Contenidos

Como señalaba en la justificación legal de la Unidad Didáctica, los contenidos a tratar aparecen recogidos en el Anexo II de la Orden de 15 de enero de 2021, siendo los seleccionados para su desarrollo los siguientes:

1. La “caída” del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas.
2. Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente).

Tomando esto como base, los desarrollaremos de la siguiente manera en la Unidad Didáctica:

| Bloque | Contenidos |
|---------------------------------------|---|
| División y “caída” de Roma | <ul style="list-style-type: none"> — Crisis del imperio (s. III). — División en Imperio romano de Occidente y de Oriente. — Sociedad y economía tardorromanas. — Cristianismo. |
| Invasiones germánicas | <ul style="list-style-type: none"> — Los pueblos germanos. Identidad y sociedad. — Relación con Roma. — Reinos germánicos (Francos, ostrogodos y burgundios). Características, cultura, economía y sociedad. |
| Reino visigodo de Toledo | <ul style="list-style-type: none"> — Las invasiones en la Península (suevos, vándalos y alanos). — Los visigodos: de Tolosa a Toledo. — El reino visigodo de Toledo. Características, instituciones, cultura y sociedad. — Las ciudades visigodas. Recópolis. — Isidoro de Sevilla. |
| Imperio romano de Oriente (Bizantino) | <ul style="list-style-type: none"> — Evolución del Imperio de Oriente. — Política, economía y sociedad. — Justiniano y la <i>renovatio imperii</i>. |
| Arte (Bizantino y prerrománico) | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Bizantino</i>: <ul style="list-style-type: none"> — Los iconos religiosos. — Los mosaicos. — Arquitectura: la basílica de Santa Sofía. ○ <i>Prerrománico</i>: <ul style="list-style-type: none"> — Características y extensión. — Arte visigodo. — Iglesia de San Juan de Baños. — Orfebrería: el tesoro de Guarrazar. |

Tabla 2: Contenidos de la Unidad Didáctica

3. Metodología: trabajo con novela histórica

A la hora de plantear las metodologías idóneas para transmitir al alumnado la presente Unidad Didáctica, hay que acudir en primera instancia a la legislación, ya que ahí aparecen recogidas algunas nociones que pueden ser útiles como orientaciones. En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por ejemplo, se insta a arbitrar «métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el aprendizaje en equipo» (p. 12).

En busca de responder a las necesidades del alumnado actual y tratando de favorecer su motivación e interés por la Historia he decidido trabajar principalmente con tres estrategias. La principal es la implantación del análisis y trabajo de unos capítulos correspondientes a *El águila en la nieve* (2010). Con esto pretendo acercar la Historia al alumnado de forma diferente, de tal manera que capte su interés por la propia Historia y también por la lectura, hábito cada vez más diluido entre nuestros jóvenes. Las otras dos que he elegido son el *portfolio* y algunas metodologías cooperativas. Sin embargo, como ya he dicho, para este artículo únicamente voy a detallar lo relativo al trabajo con novela histórica.

Es *vox populi* que la Historia es concebida y considerada como algo muy aburrido o que es solamente memorizar fechas y reyes. Estas ideas decimonónicas propias de la historiografía tradicional, pero superadas desde hace décadas en el ámbito académico, aún perviven y pululan por la sociedad. Esto, evidentemente, responde a una razón: la Historia que se enseña en las aulas es, en su mayoría, enfocada así. Es una pena que esta disciplina sea vista tan ajena a la sociedad, cuando es suya. De esto habla Corral Lafuente (2009, p. 417) cuando insta a devolver la Historia a la gente. Pocas cosas hay tan humanas como la Historia y esto se traduce —o se debería traducir al menos— en que pocas cosas hay más vivas que ésta.

Probablemente este sea uno de los primeros desafíos, y quizá el más importante, a los que se enfrenta todo docente de Historia. Por ejemplo, durante mi experiencia en el *Practicum* no tuve que aguardar ni una semana para escuchar de la boca de una niña la pregunta de: «¿esto para qué sirve?». Es una realidad a la que hay que hacer frente dándole respuesta. El primer paso debe ser captar el interés del alumnado y situarlo en una actitud receptiva para con el conocimiento histórico. Desde ahí, será capaz de entender su valor social y humano.

Uno de los vértices más importantes del planteamiento de esta Unidad Didáctica es el del trabajo de aula con la novela histórica. La metodología concerniente a esto va a ser uno de los tipos didácticos que más peso tienen en el desarrollo de las sesiones. Se organizará, resumidamente, de la siguiente manera:

| ACTIVIDAD | |
|--|---|
| 1. Presentación de la actividad (objetivos, cronograma, ritmo de trabajo semanal —personal y en el aula—, forma de evaluación, etc.). En el cronograma de lectura se establecen los plazos de los capítulos semanales. | 2. Organización de un debate en el aula, así como algunas dinámicas, para constatar los conocimientos previos del alumnado. Las preguntas están orientadas a constatar el conocimiento tanto en el ámbito de la Historia (Antigüedad Tardía) como en la novela histórica. |

| | |
|--|--|
| | |
| <p>3. El docente presenta los principales personajes y claves temáticas de la obra. Se sugiere en concreto:</p> <p>— Una descripción genérica del perfil de los protagonistas centrales de la novela, junto a una contextualización social de cada uno de ellos. (Máximo, Quinto,...)</p> <p>—Una breve explicación de las temáticas fundamentales: invasiones y migraciones germánicas, caída de Roma,...</p> | <p>4. Para cada semana, cada alumno realiza de forma individual una ficha de seguimiento de la lectura. Además, cada viernes se plantea un diálogo sobre el capítulo trabajado.</p> |
| <p>5. Elaboración por grupos de un trabajo en el que se analice el marco geográfico donde transcurre la novela, el marco temporal y los grupos sociales que aparecen (romanos —libres, esclavos y libertos—, distintas tribus,...).</p> | <p>6. En la última sesión, se pone en común el trabajo realizado por cada grupo para tratar de alcanzar unas conclusiones y reflexiones finales sobre los aspectos trabajados. Además, se suscitará un debate/coloquio sobre la experiencia.</p> |
| <p>7. Como conclusión del trabajo, cada alumno o alumna elaborará por escrito una reflexión explicando qué cosas ha aprendido con esta actividad, qué dificultades ha experimentado con dicha forma de trabajar, qué sugerencias haría para mejorar el método utilizado y cómo calificaría su trabajo y el de sus compañeros. Esta reflexión debe ser adjuntada en el <i>portfolio</i>.</p> | <p>8. Se evaluará a través del trabajo en clase, la observación y el <i>portfolio</i>. La participación activa en debates y dinámicas de grupo será muy importante.</p> |

Tabla 3: Organización de trabajo de *El águila en la nieve*. Adaptación de Palma y Cambil (2019, p. 33).

Como se observa en el cuadro, a través de este trabajo se aúnan diversas maneras de interactuar el alumnado con el conocimiento histórico y su profundización. Consta de diálogos y debates entre la clase, aprendizaje cooperativo y grupal, trabajo individual y autónomo, reflexión sobre la Historia y el procedimiento de su aprendizaje particularizado en cada alumno,... La plasmación de cada una de estas acciones en el aula se concreta en el apartado dedicado a la Secuenciación.

El uso de las fichas de seguimiento de lectura va a ser capital para el desarrollo de esta metodología, ya que son el hilo conductor del trabajo autónomo y de los debates y diálogos en el aula.

4. Secuenciación

A continuación, voy a desgranar la secuenciación de toda la Unidad Didáctica, para que quede claro el modo en el que se inserta el trabajo con novela histórica dentro de la UD. La UD está compuesta por 8 sesiones.

4.1. Primera sesión

La primera sesión de la Unidad Didáctica tiene un carácter introductorio. Los primeros 15 minutos de la sesión serán para presentar la propia Unidad y explicar el modo de trabajo, especialmente lo relativo a la novela histórica y el *portfolio*.

A continuación, se realizará una lluvia de ideas sobre el Mundo Antiguo y su fin. Esta dinámica se lleva a cabo sin ninguna influencia por mi parte, es decir, el alumnado sugiere posibilidades, opciones, ideas que se le ocurran, y quedan reflejadas en la pizarra. Es importante animar a todo el grupo a participar, sin importar si la propuesta es acertada o no. Se les insta a que si no conocen o no recuerdan cosas, que piensen en referencias culturales que les parezca que guardan similitud.

Cuando esta primera dinámica haya terminado, lanzaré preguntas al grupo destinadas a refrescar los contenidos vistos el curso anterior. El último tema que vieron en 1º de E.S.O. fue el de Roma. Dado que esta Unidad tiene lugar en los primeros compases del nuevo curso, aún tienen relativamente reciente todo lo relacionado con el mundo romano. Recordar estas cuestiones es muy útil para afianzárselas y, además, para construir el nuevo conocimiento desde lo ya sabido.

Para terminar, se comenzará el trabajo previo a la lectura de la novela histórica, ya sabiendo lo que conocen y recuerdan sobre Roma, en general, y sobre el mundo de la Antigüedad Tardía en concreto. En los 30 minutos que restan de sesión, presentaré al alumnado a los principales personajes de la novela para que se familiaricen con ellos. Este paso es siempre importante a la hora de trabajar este tipo de literatura en el aula de Historia, pero en esta Unidad Didáctica es imprescindible, ya que el alumnado no va a leer la obra entera, sino que solamente leerá tres capítulos seleccionados y que, además, no son consecutivos.

En busca de una mejor escucha activa del alumnado en esta parte de la sesión, ellos deben realizar unas fichas con los personajes presentados, en la que reflejen los aspectos y características que consideren que son de interés para comprender al personaje. Esta dinámica solamente busca mejorar su atención en esta parte tan importante de preparación para la lectura de la novela.

4.2. Segunda sesión

El objetivo de la segunda sesión será explicar los conceptos clave que salen reflejados en la obra. Los que requieren mayor detenimiento son fundamentalmente dos: la “caída” de Roma y las migraciones germánicas; aunque pueden salir otros elementos, como la religión —paganos y cristianos— o el ejército.

De manera especial, se comentará en clase la cuestión de la imagen del bárbaro en la sociedad actual. Para ello se proyectarán dos vídeos para que sean comparados. El primero de ellos es una de las escenas iniciales de la película *Gladiator* (Scott, 2000), en la que tiene lugar una batalla en Germania en las últimas décadas del siglo II (disponible en: d. F. Sanvisens, 2017). El segundo vídeo es un fragmento del primer capítulo de la

serie de Netflix *Bárbaros* (BareiB, De Mardt y Marquass, 2020). En esta escena, un legionario romano quiere someter y humillar a una tribu haciéndole que bese el águila del estandarte de Roma (disponible en: BestOfLucifer, 2020). La acción transcurre en el 9 d. C., en los prolegómenos de la batalla de Teutoburgo. Soy consciente de que, cronológicamente, lo que representan ambas escenas no es de la Antigüedad Tardía, sin embargo, lo interesante de éstas y por lo que considero que merece la pena trabajarlas en el aula es por la proyección que se ve de la imagen del bárbaro en el imaginario colectivo de la sociedad. Esta imagen que se tiene de los germanos ha cambiado sobremanera en los últimos 20 años, tanto en la historiografía como en el caso del cine o las series. Antes de ver ambos vídeos, se insiste al alumnado en que se fije en las diferencias entre los bárbaros de una escena y de la otra.

Una vez que han sido proyectadas las dos escenas, los alumnos deberán analizarlas en los grupos de trabajo. Para ello, nos serviremos de la estructura cooperativa básica del “folio giratorio”. Se le concederán entre 10 y 15 minutos para poner en común lo que hayan sacado en claro de los vídeos y redactarlo mediante esta dinámica. Para finalizar, un representante de cada grupo deberá exponer al resto del grupo las conclusiones que han extraído sobre la comparativa entre unos bárbaros y otros.

4.3. Tercera sesión

Esta sesión será la primera dedicada a compartir la lectura de la novela *El águila en la nieve*. El capítulo que habrán debido leerse es el VIII. Como está especificado en el apartado de metodología, cada semana deberán completar unas fichas de seguimiento individualmente. Para esta sesión, se trabajará la ficha I (fig. 1).

La naturaleza de esta sesión es diferente a las habituales, ya que su fin es compartir el proceso de lectura desde la perspectiva literaria y, primordialmente, desde la perspectiva histórica. Para empezar a entablar diálogo, los alumnos deberán compartir sus opiniones e impresiones en los grupos de trabajo. Pueden servirse de las preguntas del apartado de opinión personal de la ficha de lectura. Insistiré al grupo en el escuchar a los compañeros y esperar a que hayan terminado de hablar para tomar otro la palabra.

A continuación, solicitaré un voluntario para que haga el resumen del capítulo al resto de la clase. Cuando lo haya expuesto, los alumnos que así lo deseen podrán puntualizar o añadir cuestiones que consideren que son importantes para el resumen. La misma dinámica será la que siga para las otras dos preguntas de comprensión lectora.

Hasta aquí habrán transcurrido aproximadamente 15 minutos.

Para desarrollar el resto de la sesión me voy a servir de la pregunta que les he formulado en la ficha de lectura: «¿Para qué sirve una frontera?». Usando esta cuestión como base, vamos a dialogar y tratar el resto de los aspectos reflejados en el capítulo del libro. La primera dinámica propuesta será la de “1-2-4”. Tendrán que darle respuesta a la pregunta sobre la frontera. En este caso, esta metodología cooperativa presenta una variación, ya que la parte en la que responden ellos de forma individual la han realizado en casa. De esta forma, se agruparán en parejas dentro de los grupos y compartirán las respuestas y deberán redactar una opción común para los dos. El tiempo para esta parte del ejercicio será de 5 minutos. A continuación, continuarán el trabajo los grupos completos, compartiendo las respuestas de consenso alcanzadas por las parejas y tratando de alcanzar una nueva respuesta, que, en este caso, represente el acuerdo de todos los componentes del grupo. El tiempo concedido oscilará entre los 5 y los 10 minutos,

dependiendo de las necesidades de la clase. Cada grupo elegirá un portavoz y compartirán lo que han concluido sobre las fronteras y su utilidad.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LECTURA

El águila en la nieve CAPÍTULO VIII

HOMBRE FECHA

COMPRESIÓN LECTORA

- Resume brevemente el capítulo que has leído.

- ¿Quién es Fredbal?

- ¿Llegarán refuerzos a la frontera del Rin?

INVESTIGA

- Busca información sobre los *limes* romanos.

- Investiga sobre una de las siguientes tribus germánicas: FRANCOS o BURGUNDIOS.

ANALIZA Y REFLEXIONA

- ¿Dónde está *Moguntiacum*?

- ¿Por qué crees que en *Moguntiacum* había tanta mezcla de pueblos entre la población?

- ¿Consideras esta mezcla positiva o negativa? ¿Por qué?

- ¿Para qué sirve una frontera?

OPINIÓN PERSONAL

- ¿Qué te ha parecido el capítulo que has leído?

- ¿Qué te ha llamado más la atención?

- ¿Hay algo que no te haya gustado?

- ¿Tienes alguna pregunta o duda (de comprensión, del texto, de Historia, de vocabulario,...)?

Figura 1: ficha I de seguimiento de lectura

Les preguntaré ahora sobre el *limes*, sobre el que han tenido que investigar también para la realización de la ficha de lectura. Con esto también recentraré el debate en la Antigüedad Tardía en el caso de que haya podido extrapolarse a las fronteras en la actualidad —posibilidad nada desdeñable y buscada hasta cierto punto—. Como docente, será el momento también de hacer aportes, aclaraciones y explicaciones sobre las fronteras romanas en el contexto de la Antigüedad Tardía. El apoyo de mapas en la pizarra será de gran ayuda para que entiendan la realidad de la vida en el *limes*.

Antes de abrir un nuevo debate, se instará al alumnado a que comparta lo que han hallado sobre los francos o los burgundios, las tribus sobre las que tenían que investigar también para su ficha.

Seguidamente, entendido el *limes* y algunos pueblos germanos podremos pasar a la cuestión sobre *Moguntiacum* y la mezcla cultural de la población que allí habitaba.

Primero ubicaremos la ciudad en el mapa para que comprendan su naturaleza como asentamiento fronterizo en constante interacción con las tribus germanas.

El objetivo de nuevo será el de suscitar el debate en el alumnado sobre la mezcla cultural y cómo la consideran. Cuestiones como la de la frontera o esta son auténticos tesoros para hacer reflexionar al alumnado, pues permiten pensar la Historia en su momento concreto y, además, favorecen e invitan a la reflexión sobre el mundo actual.

Así, habrá 35 minutos para compartir de forma holística lo trabajado en la ficha de lectura. No obstante, esta dinámica de compartir y analizar lo leído es muy abierta, es decir, si el debate o los intereses del alumnado discurren en otro orden diferente, como docente me adaptaré al grupo, siempre y cuando lo compartido parta desde lo trabajado en la lectura.

4.4. Cuarta sesión

Para esta sesión está programado el Reino hispano-visigodo de Toledo como contenido. Habrá una primera parte teórica, que consistirá en una explicación que no excederá los 15 minutos.

Seguidamente, haremos una práctica de comentario de texto. Para realizarla nos serviremos de la estructura básica cooperativa de la "lectura compartida". Al ser el primer comentario de texto de estas características al que se enfrentarían en el curso, lo primordial sería que fuesen capaces de captar las ideas principales del texto. Por esto, esta metodología es muy interesante para adentrarse por primera vez en el ejercicio del comentario de texto. El fragmento elegido pertenece a la *Historia de los godos* de Isidoro de Sevilla y narra en él las campañas llevadas a cabo por Leovigildo (véase Isidoro de Sevilla, trad. en 1975, pp. 253-255). 15 minutos será el tiempo del que dispongan para hacer el comentario compartido. A continuación, cada grupo compartirá las ideas principales que ha extraído de la lectura del texto. Será un punto de partida para hablar muy someramente sobre el reinado de Leovigildo. También mencionaré la fundación *ex novo* de Recópolis.

El otro reinado que es importante que conozcan es el de Recaredo, que se convirtió al catolicismo en el III Concilio de Toledo del 589. Para introducirlo en clase me serviré del cuadro de *La conversión de Recaredo* (Muñoz Degrain, 1888).

Pediré a los alumnos que me expliquen primero entre ellos el cuadro. En el curso en el que se encuentran, esto se concreta pidiéndoles que señalen elementos que reconozcan en el cuadro, como las coronas, los signos cristianos, etc. Una vez que hayan ido saliendo los distintos elementos les iremos dando sentido y coherencia de forma colectiva para explicar la conversión del reino. El sentido del cuadro hay que entenderlo dentro de la pintura decimonónica del XIX. Se completará la explicación aludiendo a la importancia de la religión en este contexto, destacando la figura de Isidoro de Sevilla.

4.5. Quinta sesión

El Imperio romano de Oriente es el contenido correspondiente a la quinta sesión. La riqueza de las fuentes bizantinas nos va a permitir enfocar la clase desde una perspectiva muy práctica. No obstante, dedicaré 15 minutos a explicar el contexto histórico de la *Pars Orientalis*, centrándome sobre todo en la evolución del Imperio, ateniéndome, muy someramente, a un triple eje conformado por política, economía y

sociedad. Inmediatamente después, la explicación irá a parar en Justiniano y su *renovatio imperii*.

El gobierno de este emperador me sirve de nexo para presentar el trabajo práctico de la clase, que será un nuevo comentario de texto. Sin embargo, en esta ocasión la naturaleza de los textos es idónea para enseñar al alumnado a conocer los límites de las fuentes en la Historia, así como sus sesgos particulares. La labor de todo aquel que se acerque a ellos debe ser la de desentrañar el contenido que subyace a esas líneas. El mundo bizantino, en este sentido, ofrece una oportunidad inmejorable para esto en la figura del historiador Procopio de Cesarea. Su obra *Los edificios* constituye un auténtico panegírico a la figura justiniana, mientras que la *Historia secreta* es un insolente vilipendio dedicado al mismo gobernante. La contradicción que encontramos en la obra de Procopio es paradigmática para entender los límites que nos hallamos en las fuentes históricas.

Para trabajar estos textos voy a dividir a los grupos cooperativos en parejas —los grupos de cinco serán divididos en pareja y trío—. A cada pareja de los grupos le será entregado un texto diferente, de tal manera que una leerá el texto de *Los edificios* (véase: Procopio de Cesarea, trad. en 2003, p. 28) y el otro el fragmento de la *Historia secreta* (véase: Procopio de Cesarea, trad. en 2000, pp. 194-195). Para iniciar la dinámica, le otorgaré a cada pareja 10 minutos para que lean lo que les corresponda mediante la “lectura compartida”. Cuando el tiempo por parejas haya llegado a su fin, pasaremos al siguiente paso, que consistirá en poner en común las ideas principales del texto —o lo que han entendido— que han leído. La idea es que surja la contradicción y la confusión al comprobar cómo la imagen de Justiniano puede variar tanto en función de la obra a la que acudamos, incluso siendo ambas del mismo autor.

Nuevamente, les daré 10 minutos para que, ahora sí, en grupo cooperativo al completo, discutan en base a los textos y a la explicación previa cómo describirían ellos a Justiniano. Como docente, deberé estar atento y rotando por los diferentes grupos cooperativos para orientarles y responder a sus dudas y preguntas, ya que, no se debe olvidar que cuentan con apenas 13 o 14 años.

En la parte final de la sesión, cada grupo elegirá a uno de sus miembros como portavoz. Los representantes irán exponiendo las conclusiones que han alcanzado en consenso sobre la figura de Justiniano y, entre todos, trataremos de alcanzar un acuerdo general de la clase sobre los rasgos que consideren que pueden ser factibles en Justiniano.

4.6. Sexta sesión

Este viernes la sesión girará de nuevo en torno al capítulo correspondiente, el IX. La clase comenzará igual que la del viernes anterior, con los grupos de trabajo compartiendo sus impresiones personales sobre la lectura a partir de las preguntas de opinión personal de la ficha de lectura (fig. 2).

El eje sobre el que girará la sesión serán las migraciones bárbaras, buscando especialmente las causas que llevaron a este conjunto de pueblos a trasladarse hacia Europa.

Para refrescar el capítulo leído, igual también que la semana anterior, pediré un voluntario que hará el resumen del capítulo en voz alta. Los compañeros podrán añadir lo que estimen oportuno.

En este caso, la pregunta que nos va a servir como elemento cimentador de la reflexión colectiva de la sesión será: «¿Negociarías o no permitirías que cruzaran el Rin?». A partir de este interrogante se irá desarrollando el contenido del capítulo.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LECTURA
El águila en la nieve: CAPÍTULO X

NOMBRE FECHA

COMPRESIÓN LECTORA

- Resume brevemente el capítulo que has leído.

- ¿Qué ha pasado en la reunión entre Máximo y los reyes germanos?

- ¿Cuál es la estrategia de Máximo para intentar retrasar a las tribus en su pretensión de cruzar el Rin?

INVESTIGA

- ¿Por qué los pueblos germanos emigraban hacia Europa? ¿Quiénes eran los hunos?

- Máximo no es cristiano, sino que sigue el culto de Mitra. Indaga sobre este culto y las características que más te llamen la atención.

ANALIZA Y REFLEXIONA

- ¿Qué harías tú si fueses Máximo en la reunión con los reyes germanos? ¿Negociarías o no permitirías que cruzaran el Rin? ¿Por qué?

- En tu opinión, ¿crees que era posible la convivencia entre germanos y romanos? (Ten en cuenta las diferencias culturales y las formas de relación que ves en la novela). ¿Por qué?

OPINIÓN PERSONAL

- ¿Qué te ha parecido el capítulo que has leído?

- ¿Qué te ha llamado más la atención?

- ¿Hay algo que no te haya gustado?

- ¿Tienes alguna pregunta o duda (de comprensión, del texto, de Historia, de vocabulario,...)?

Figura 2: ficha II de seguimiento de lectura

La pregunta será trabajada a partir de la técnica de “1-2-4”. Empezarán por parejas y pondrán en común sus reflexiones personales traídas de casa para elaborar una conjunta. Posteriormente, transcurridos 5 minutos, deberán hacerlo en los grupos cooperativos completos. Se les darán 10 minutos para que alcancen una respuesta común. La riqueza para el alumnado vendrá con la puesta en común a través de los portavoces, que expondrán públicamente cuál sería su postura en el hipotético caso de que fuesen Máximo y estuviesen en negociación con los reyes germanos.

Para continuar el debate por ese cauce, pero seguir añadiendo contenido, lanzaré la siguiente pregunta de la ficha, ésta es, si consideran posible la convivencia entre germanos y romanos. Supone un paso más en la profundización de la comprensión del contexto histórico. Sacaré a colación la convivencia religiosa en la Antigüedad Tardía para ofrecer mayores argumentos sobre los que opinen los alumnos. Para esto comentarán los aspectos

trabajados sobre el mitraísmo, que han tenido que investigar. También recordaré, si no sale solo en el debate, el caso de *Moguntiacum* que se comentaba la semana anterior.

Proyectaré un fragmento de la película *Ágora* (Amenábar, 2010) para ilustrar los problemas que podían darse en la convivencia religiosa en la Antigüedad Tardía. La escena elegida (25:00-30:40) muestra un enfrentamiento abierto en las calles de Alejandría entre los cristianos y los paganos, que vivían en un clima de tensión fuerte en estos momentos de finales del siglo IV e inicios del V. Es importante el visionado y comentario con los alumnos de estas imágenes para ahondar en la reflexión sobre la tolerancia, teniendo en cuenta todos los puntos de vista, incluidos aquellos en los que los enfrentamientos fueron inevitables.

Y para terminar esta sesión de coloquio y debate, se invitará al alumnado a aportar sus respuestas sobre las causas por las que habían migrado los germanos, especialmente por la presión de los hunos. Esto nos sirve para reflexionar sobre la naturaleza de las migraciones, que pocas veces son por gusto, sino porque hay causas externas que obligan a buscar otras tierras. Nuevamente este tipo de reflexión puede relacionarse fácilmente con el presente e invitar al alumnado a reflexionar sobre esto. Una pregunta para dirigir el debate en último término puede ser la siguiente: ¿Por qué motivos se puede emigrar?

La sesión terminará con una nueva dinámica de grupo. Pediré a cada grupo que hablen entre ellos y que decidan una palabra o una frase que resuma para ellos el debate de la clase de hoy. Tendrán que decirla en voz alta, acompañándola de una breve justificación.

4.7. Séptima sesión

En esta sesión se verá todo el contenido de arte del tema, es decir, el relativo al arte bizantino y el prerrománico. La sesión estará estructurada en cuatro partes, intercalando explicación y práctica. En las dos partes teóricas no me voy a centrar en los elementos específicos del arte, sino que le ofreceré al alumnado los rudimentos conceptuales para entender el arte bizantino y del prerrománico. Evidentemente, teniendo en cuenta el curso en el que nos encontramos, la profundidad con la que se analizará el arte no será demasiada. El objetivo primordial, no obstante, será que aprendan a leer el patrimonio. Huelga decir que las explicaciones teóricas serán acompañadas de una presentación PowerPoint para facilitar la comprensión del arte al alumnado.

La primera parte, por tanto, se corresponde con la explicación teórica del arte bizantino, destacando la existencia de los mosaicos, los iconos y, a nivel arquitectónico, la basílica de Santa Sofía de Constantinopla.

La segunda, como es lógico, es el apartado práctico del arte bizantino. Para comentar la obra y buscar las características artísticas ya explicadas, nos volveremos a servir de la técnica del “folio giratorio”. Cada grupo tendrá 15 minutos para redactar las características e ideas artísticas que observen en la imagen en su correspondiente folio. La imagen para comentar es el mosaico de Justiniano y su corte, ubicado en la iglesia de San Vital de Rávena (La Cámara del arte, 2021).

Cuando todos los grupos hayan terminado sus comentarios, pasaremos a la tercera parte de la sesión, que será en la que explique las características del arte visigótico y prerrománico. En esta parte de la explicación se incidirá en el carácter peninsular del arte

visigótico, destacando sobre todo su arquitectura y su orfebrería, con el caso, por ejemplo, del tesoro de Guarrazar.

Finalmente, en el último cuarto de hora de la sesión, nuevamente los grupos deberán comentar una imagen artística. En este caso, la obra seleccionada es la iglesia de San Juan de Baños, en la provincia de Palencia (Roinpa, 2010).

4.8. Octava sesión

Esta sesión, pese a ser de control de lectura, tendrá una estructura diferente, puesto que también ha de servir para poner en común los trabajos en grupo que ha realizado el alumnado, así como para valorar la experiencia y el libro. La ficha que se deberá trabajar para esta sesión es la III (fig. 3).

Los 5 primeros minutos irán destinados al compartir las impresiones sobre el capítulo en grupos, como en las dos sesiones previas. A continuación, se pedirá un voluntario para resumir el capítulo XV.

La actividad central de la ficha planeada para esta semana es un breve ejercicio de relato y recreación histórica, en la que cada alumno debe imaginar que es un legionario a las órdenes de Máximo en la frontera del Rin, que contempla con miedo e incertidumbre cómo llega el invierno y cómo amenaza el frío con congelar el río, posibilitando así a los germanos cruzarlo y, presumiblemente, masacrarlos en batalla. Es una actividad muy rica de empatía histórica, que ofrece a los alumnos imaginar cómo se tuvieron que sentir los legionarios que estaban allí, pues los sentimientos son puramente humanos y no entienden de épocas. Invitaré a que los alumnos que lo deseen puedan leer en voz alta la carta que le enviarían a su familia en esa situación tan drástica. La duración de esta parte de la sesión dependerá de la participación del grupo, pero intentaré que como máximo dure unos 10 minutos.

Con la lectura de las cartas, se pone punto final a las fichas de seguimiento de lectura. Se dará paso a la puesta en común de los trabajos en grupo, en los que tenían que indagar sobre el marco cronológico, el espacial y los grupos sociales que aparecen en los capítulos leídos.

La pizarra se dividirá en tres partes, cada una destinada a uno de los tres aspectos sobre los que tenían que investigar por grupo. De forma sintética, cada grupo a través de su portavoz irá escribiendo en la pizarra un aspecto sobre lo investigado. En primer lugar, completaremos el marco cronológico. Cuando esté terminado, pasaremos al espacial, y, finalmente, a los grupos sociales que aparecen. Cada vez que se añada algo en la pizarra, preguntaré a los demás grupos si están de acuerdo con lo que se ha escrito. De esta manera, sintetizarán lo que han tenido que investigar. Si no saben cómo sintetizar una idea, tanto los compañeros como el docente podemos ayudarle a hacerlo. Esta dinámica se extenderá durante 15-20 minutos.

Para concluir la Unidad Didáctica y la experiencia en sí de la lectura de novela histórica, utilizaré la dinámica del “juego de las palabras”. Las palabras y conceptos propuestos en la pizarra serán: *limes*, migraciones bárbaras, culturas y Máximo. Este trabajo lo harán en los grupos cooperativos. Si pueden lograr hacer frases coherentes entre sí, mucho mejor. Se les dará un máximo de 15 minutos.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LECTURA

El águila en la nieve: CAPÍTULO XV

NOMBRE FECHA

COMPRESIÓN LECTORA

- Resume brevemente el capítulo que has leído.

- ¿Qué pasará cuando se hiele el Rin?

- ¿Qué le ofrecen los hermanos a Máximo antes de optar definitivamente por pasar el Rin?

RECREACIÓN

- Imagina que eres un legionario a las órdenes de Máximo. Escribe una carta a tu familia antes de que se hiele el Rin.

OPINIÓN PERSONAL

- ¿Qué te ha parecido el capítulo que has leído?

- ¿Qué te ha llamado más la atención?

- ¿Hay algo que no te haya gustado?

- ¿Tienes alguna pregunta o duda (de comprensión, del texto, de Historia, de vocabulario...)?

Figura 3: ficha III de seguimiento de lectura

En los 5 minutos de la sesión preguntaré a los alumnos por su opinión sobre el trabajo con novela histórica. No obstante, las reflexiones sobre esta experiencia quedarán reflejadas de forma pormenorizada en el *portfolio*, pero siempre es bueno y positivo escuchar a los alumnos en el aula.

5. Evaluación

Evaluar consiste en recoger información; analizarla y emitir un juicio sobre ella; y tomar decisiones sobre el juicio que se ha emitido (Sanmartí, 2007, p. 20). En la legislación actual se encuentran los elementos que deberemos tener en cuenta a la hora de evaluar a nuestro alumnado. Éstos son los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y los instrumentos de evaluación.

En la tabla 4 aparece resumido todo aquello que se tendrá en cuenta a la hora de evaluar esta Unidad Didáctica. En la tabla se aprecia la correspondencia entre los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Asimismo, especificamos qué instrumento

de evaluación servirá para evaluar cada criterio y qué competencias se trabajan en cada uno.

| Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables | Instrumentos de evaluación | Competencias Clave |
|--|---|--|---|
| Describir la nueva situación económica, política y social de los reinos germánicos (50%). | <ul style="list-style-type: none"> • Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos (30%). • Identifica las posibles causas que llevaron a la “caída” de Roma (20%). | <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. • Observación. | <ul style="list-style-type: none"> - CSC - CCL - CD |
| Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este período (30%). | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado (30%). | <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. • Observación. | <ul style="list-style-type: none"> - CSC - CCL - CAA - CD |
| Reconocer y explicar las características esenciales del arte bizantino y prerrománico, relacionándolos con sus respectivos contextos históricos (20%). | <ul style="list-style-type: none"> • Explica las características más significativas del arte bizantino y señala algunos ejemplos de éste (10%). • Define el concepto de arte prerrománico y especifica sus manifestaciones en España (10%). | <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. • Observación. | <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CSC - CEC - CD |

Tabla 4: síntesis del sistema de evaluación

También he añadido un porcentaje a cada criterio de evaluación, que, a continuación, se desglosa en los estándares. Éste hace referencia al peso que tiene cada elemento en la evaluación global de la Unidad Didáctica.

5.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación para la Unidad Didáctica *Entre bárbaros y romanos: el mundo tardoantiguo* son:

1. Describir la nueva situación económica, política y social de los reinos germánicos.
2. Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este período.
3. Reconocer y explicar las características esenciales del arte bizantino y prerrománico, relacionándolos con sus respectivos contextos históricos.

5.2. Estándares de aprendizaje

Los estándares de aprendizaje aparecen recogidos en el Real Decreto 1105/2014 como: «especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado» (p. 4). Los estándares especifican el cómo debe evaluarse y concretarse el conocimiento del alumnado; tienen que hallar siempre correspondencia con un criterio de evaluación.

Los estándares, a nivel autonómico andaluz, se encuentran concretados en la Orden de 15 de enero de 2021. A fin de establecer una evaluación más precisa del conocimiento adquirido por el alumnado, hemos desarrollado algunos estándares de aprendizaje que no aparecen recogidos en la ley: un estándar adicional que se corresponde con el criterio de evaluación 1; y dos estándares de aprendizaje para el criterio de evaluación 3, que no aparece recogido en la ley para este curso.

1.1. Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos.

1.2. Identifica las posibles causas que llevaron a la “caída” de Roma.

2.1. Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.

3.1. Explica las características más significativas del arte bizantino y señala algunos ejemplos de éste.

3.2. Define el concepto de arte prerrománico y especifica sus manifestaciones en España.

5.3. Instrumentos de evaluación

La elección de los instrumentos de evaluación no es una cuestión baladí. Depende de cuáles sean los objetivos planteados para la evaluación y cómo sea el contenido que se quiere evaluar (Sanmartí, 2007, p. 103). Sabiendo esto, es mucho más fácil para el docente escoger aquellos instrumentos que respondan mejor a las necesidades de un grupo.

En este caso, los instrumentos de evaluación elegidos son el *portfolio* del alumno y la observación directa del día a día en el aula, valorando de manera muy positiva la participación activa en las dinámicas realizadas.

| RÚBRICA EVALUACIÓN DEL PORTFOLIO | | | | | |
|----------------------------------|--|---|--|---|--------|
| Aspecto | Insuficiente (0) | Aceptable (1) | Bien (2) | Muy bien (3) | Puntos |
| <i>Estructura del portfolio</i> | | | | | |
| Introducción | No hay introducción. | La introducción es superficial, sin entrar en los aspectos relacionados con sus conocimientos previos. | La introducción ofrece una primera imagen adecuada sobre quién es el alumnado y los conocimientos de los que parte. | La introducción ofrece una primera imagen adecuada sobre quién es el alumnado y los conocimientos de los que parte y muestra sus inquietudes sobre la asignatura y el tema. Es el punto de partida óptimo. | /3 |
| Desarrollo | No tiene todo el contenido solicitado en la asignatura. | Cubre el contenido mínimo solicitado en la asignatura. Incluye contenido ajeno sin señalar el origen. | Cubre el contenido mínimo. Incluye contenido ajeno señalando el origen. | Cubre todo el contenido solicitado en la asignatura y se aportan otros contenidos por iniciativa personal. El contenido ajeno aparece con su origen. Hay coherencia entre los artefactos seleccionados. | /3 |
| Reflexión | No hay reflexión. | Las reflexiones se basan en la descripción de emociones durante el aprendizaje o en la descripción de la realización del trabajo. No justifica los artefactos elegidos. | Las reflexiones describen la propia actividad, así como las emociones. Las reflexiones analizan y valoran el aprendizaje realizado. Justifica los artefactos seleccionados, aunque no siempre con la solidez necesaria para el curso en el que se encuentra. | Las reflexiones describen la propia actividad, así como las emociones. También analizan y valoran el aprendizaje realizado. Las reflexiones establecen relaciones con aprendizaje anteriores y plantean de futuros. Los artefactos están bien justificados con solidez. | /3 |
| Aspecto | Insuficiente (0) | Aceptable (1) | Bien (2) | Muy bien (3) | Puntos |
| <i>Aspectos transversales</i> | | | | | |
| Competencia comunicativa | La redacción no es clara y las ideas están inconexas. Hay errores ortográficos y gramaticales. | En líneas generales se siguen las ideas, aunque la redacción sigue sin presentar claridad. Se escapan todavía algunos errores ortográficos y gramaticales. | Sus ideas están bien desarrolladas y con coherencia. No tiene errores de sintaxis ni ortografía. Usa vocabulario específico. | Sus ideas están bien desarrolladas y con coherencia. No tiene errores de sintaxis ni ortografía. Usa amplio vocabulario específico. El <i>portfolio</i> es un texto más complejo que la suma de textos individuales. | /3 |
| Competencia digital | El uso de la tecnología no aporta elementos de organización del <i>portfolio</i> (índice, etiquetas, navegación interna). Tampoco se sirve de los medios digitales para personalizar su trabajo. | Hay una mínima organización del contenido (índice). Hay una mínima representación de la propia identidad a través del uso de la tecnología. | Hay organización del contenido a través de los medios tecnológicos. Usa con frecuencia elementos que personalizan y hacen más atractivo su <i>portfolio</i> , así como algunas imágenes. | Hay organización del contenido a través de los medios tecnológicos. El grado de personalización del es alto, usando con asiduidad y sentido elementos para hacerlo más atractivo. Añade varias imágenes que completan la información aportada. La tecnología también aporta autenticidad a la representación de la persona que aprende. | /3 |
| Puntos totales | | | | | /45 |

Tabla 5: rúbrica de evaluación del *portfolio*. Adaptación de Tur y Urbina (2016, p. 91).

Para evaluar el *portfolio* se utilizará una rúbrica, que surge debido a la preocupación de dar respuesta al carácter cualitativo de este instrumento (Tur y Urbina, 2016, p. 84). En la tabla 5 se encuentra la rúbrica de evaluación. A través de ella se ofrece información al alumnado para retroalimentarlo y que conozca cuáles han sido sus carencias, deficiencias o potencialidades en su trabajo. Además, en él quedan recogidas muestras variadas de lo que ha ido haciendo cada alumno durante la Unidad Didáctica, siendo un instrumento bastante global.

La calificación de la Unidad Didáctica será prácticamente en su totalidad extraída del *portfolio*. Como se recoge en la rúbrica, a esta carpeta de trabajo se le otorgará un máximo de 15 puntos, que luego será convertida a una escala numérica de 0 a 10 para poder responder a la demanda numérica del sistema educativo. Las calificaciones serán matizadas en función a lo que se concluya a partir de la evaluación de la observación directa del alumnado.

La fecha de entrega del *portfolio* de la Unidad sería una semana después del final de la UD.

6. Agradecimientos

Quiero dar las gracias a la profesora Purificación Ubric Rabaneda por la dirección del TFM que ha dado origen a este artículo. Su trato, atención y consejos fueron muy importantes para la realización de este trabajo.

También quiero agradecer a Raquel sus ánimos constantes. Su entrega y su dedicación a todo cuanto hace son para mí una fuente de inspiración muy grande.

7. Referencias

- Bibliografía de aula

Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 17, 87-98.

Breem, W. (2010). *El águila en la nieve*. Alamut.

Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M. C. (2017). *Geografía e historia*. Anaya.

Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.

Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia*. Graó.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Albet Mas, A. y Benejam Arguimbau, P. (2011). *Demos. Ciencias Sociales, geografía e historia*. Vicens Vives.

Granda Gallego, C. y Núñez Heras, R. (2016). *Historia. Geografía e Historia*. Edelvives.

Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34 (1), 34-57.

Palma Valenzuela, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-16.

Palma Valenzuela, A. y Cambil Hernández, M. E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En A. M.^a Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 19-35).

Sánchez Adalid, J. (2008). Novela histórica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 1, 44-52.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Silva, L. (2008). El historiador y el cuentista. En Montemayor, S. (Coord.), *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 255-257). Madrid: Ministerio de Educación.

Tur, G. y Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la web social. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 83-96.

- Bibliografía específica

Arce Martínez, J. J. (1980). Fin del mundo antiguo e historiografía británica. *Cuadernos de la Fundación Pastor*, 24, 27-40.

Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.

Brown, P. (2012). *El mundo de la Antigüedad Tardía: de Marco Aurelio a Mahoma*. Gredos.

Cameron, A. (1998). *El mundo mediterráneo en la Antigüedad Tardía (395-600)*. Crítica.

Corral Lafuente, J. L. (2009). La historia medieval en España: una reflexión a comienzos de siglo XXI. *Imago Temporis: Medium Aevum*, 3, 408-417.

Díaz Martínez, P. y Martín Viso, I. (2009). ATAEMHIS: Un proyecto integrado sobre la Antigüedad Tardía. *Mainake*, 31, 85-94.

Escribano Paño, M. V. (2012). El concepto de decadencia y la Antigüedad tardía. *Saldvie: Estudios de prehistoria y arqueología*, 11, 135-145.

García Moreno, L. (1980). El 476 visto por los germanos. *Cuadernos de la Fundación Pastor*, 24, 85-101.

García Moreno, L. (1998). *El Bajo Imperio Romano*. Síntesis.

Procopio de Cesarea. (2000). *Historia secreta* (Trad. J. Signes Codoñer). Gredos. (Trabajo original publicado ca. 1623).

- Procopio de Cesarea. (2003). *Los edificios* (Trad. M. Periago Lorente). Estudios Orientales. (Trabajo original publicado ca. 561).
- Rodríguez Alonso, Cristóbal (1975). *Las historias de los godos, vándalos y suevos de Isidoro de Sevilla. Estudio, edición crítica y traducción*. Centro de Estudios e Investigación «San Isidoro».
- Salvador Ventura, F. (1990). *Hispania meridional entre Roma y el Islam: economía y sociedad*. Universidad de Granada.
- Sayas, J. J. (1980). La conciencia de decadencia y caída del imperio por parte de los romanos. *Cuadernos de la Fundación Pastor*, 24, 43-65.
- Ubric Rabaneda, P. (2003). Convivencia e intransigencia religiosa en la Hispania del siglo V. *Iberia: Revista de Antigüedad*, 6, 71-78.
- Ubric Rabaneda, P. (2007). La coexistencia religiosa en la cotidianeidad de la Antigüedad Tardía. *Ilu: Revista de Ciencias de las Religiones*, 18, 145-165.
- Ward-Perkins, B. (1997). Continuists, Catastrophists, and the Towns of Post-Roman Northern Italy. *Papers of the British School at Rome*, 65, 157-176.
- Ward-Perkins, B. (2007). *La caída de Roma y el fin de la civilización*. Espasa Calpe.
- Wickham, C. (2014). *El legado de Roma. Una historia de Europa de 400 a 1000*. Pasado y Presente.
- Webgrafía y recursos digitales
- Amenábar, A. (Director). (2010). *Ágora* [DVD]. Madrid: Twentieth Century Fox Home Entertainment.
- BestOfLucifer. (2020, 31 de octubre). *Barbarians 1x01 Kiss the Eagle - Barbarians Season 1* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=8gdyj7PmTWU&feature=emb_title
- Colegio Marista La Inmaculada. (2020). *Plan de Centro. Curso 2020–2021*.
https://www.maristasgranada.com/wp-content/uploads/sites/10/2021/04/PLAN-DE-CENTRO-20_21.-V_Impresio%CC%81n.pdf
- D. F. Sanvisens. (2017, 1 de febrero). *Preparación batalla Germania, Gladiator, HD* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=fyeMkEcUA88&feature=emb_title
- La Cámara del arte. (2021, 16 de abril). *Justiniano y su corte* [Fotografía]. La Cámara del arte. <https://www.lacamaradelarte.com/2018/02/justiniano-y-su-corte.html>
- Muñoz Degrain, A. (1888). *La conversión de Recaredo* [Cuadro]. Palacio del Senado, Madrid, España.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reccared_I_Conversi%C3%B3n,_by_Mu%C3%B1oz_Degrain,_Senate_Palace,_Madrid.jpg
- Roinpa (2010, febrero). *San Juan de Baños* [Fotografía]. Wikipedia.
https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:SAN_JUAN_DE_BA%C3%91OS.JPG