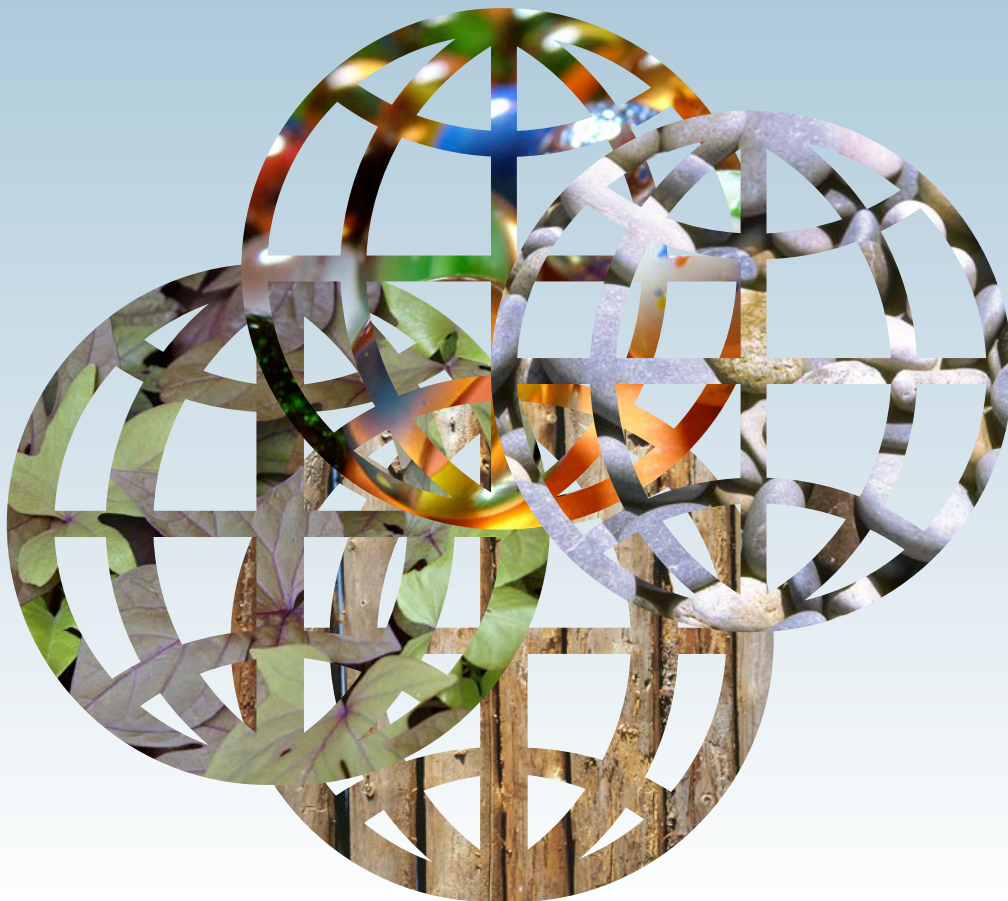


José Ignacio Ortega Cervigón  
Jesús Ángel Sánchez Rivera  
Neus González Monfort  
(eds.)

**Experiencias de aprendizaje desde la  
Didáctica de las Ciencias Sociales  
para la formación de una ciudadanía  
democrática, crítica y global**



José Ignacio Ortega Cervigón  
Jesús Ángel Sánchez Rivera  
Neus González Monfort  
(eds.)

**Experiencias de aprendizaje desde la  
Didáctica de las Ciencias Sociales  
para la formación de una ciudadanía  
democrática, crítica y global**

Título: *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global*

Primera edición: abril de 2024

© José Ignacio Ortega Cervigón, Jesús Ángel Sánchez Rivera, Neus González Monfort (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-59-2

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

Introducción .....	9
COORDINADORES DE LA OBRA	
<b>I. DESAFÍOS Y ASPECTOS SOCIALMENTE RELEVANTES Y VISIÓN CRÍTICA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN: PROPUESTAS DIDÁCTICAS</b>	
1. Magisterio y democracia en la Extremadura de la Transición. Formación de una ciudadanía crítica en futuros docentes de Primaria .....	12
FRANCISCO JAVIER JARAÍZ CABANILLAS, DAVID PORRINAS GONZÁLEZ, ENRIQUE EUGENIO RUIZ LABRADOR	
2. De la Mutua Escolar Blanquerna al Instituto Menéndez y Pelayo. Cuando el propio centro es el elemento patrimonial que proteger y divulgar .....	22
ANTONI BARDAVIO NOVI, SÒNIA MAÑÉ OROZCO	
3. Discusión abierta para una ciudadanía crítica: estrategias y percepciones de docentes y estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. ....	28
PATRICIA OJEDA MILLAHUEQUE, PAULA NEIRA MAGLIOCCHETTI	
4. Examinando expectativas laborales y saberes económicos de estudiantes de formación media sobre diversas especialidades técnico-profesionales en la ciudad de Antofagasta. ....	37
CRISTÓBAL ADRIÁN DEL LAGO VERA	
5. La cocreación educomunicativa en la educación para la paz. La experiencia de Territorio Lab: Ciudadanía y Paz .....	47
ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR, DIANA RAMÍREZ JIMÉNEZ	
6. La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos en el alumnado de Educación Primaria desde la enseñanza de las Ciencias Sociales .....	57
JULIA FEIJÓO-OUTUMURO, ANA SANISIDRO-LOJO, BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ	
7. Pensar y explicar causalmente: una posibilidad comprensiva de la realidad .....	63
JULIÁN PATIÑO ESCOBAR, GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA, MERCEDES SUÁREZ DE LA TORRE	

8. Historia pública, <i>fake news</i> y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile: análisis y desafíos partir de la enseñanza de la Historia . . . . .	70
DAVID ACEITUNO SILVA, JESÚS IZQUIERDO MARTÍN	
9. Literacidad crítica digital, redes sociales y educación. Cuestiones relevantes en un campo incipiente. . . . .	78
MARÍA ALEJANDRA ROJAS, NEUS GONZÁLEZ-MONFORT	
10. El cómic para trabajar la ciudadanía democrática en el grado de Educación Primaria: una experiencia con alumnado andaluz sobre el terrorismo de ETA. . . . .	85
RAFAEL GUERRERO ELECALDE, MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO, SILVIA MEDINA QUINTANA	
11. La opinión del alumnado sobre el potencial educativo del <i>podcasting</i> . . . . .	93
PEDRO C. MELLADO-MORENO, SARA ARRAZOLA RUIZ, CÉSAR BERNAL BRAVO	
<b>II. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INCLUSIVAS Y PATRIMONIO CULTURAL</b>	
12. Didáctica de las Ciencias Sociales y neurodiversidad: inclusión <i>versus</i> ciudadanía . . . . .	100
MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ	
13. Itinerarios didácticos para un conocimiento crítico del entorno social y cultural . . . . .	108
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS, MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA, JAVIER CONTRERAS GARCÍA	
14. La práctica performática para la enseñanza de una historia medieval con mujeres . . . . .	116
ALBERTO SAN MARTÍN ZAPATERO	
15. Continuidad y cambio en la Ilustración: una propuesta a través de un texto de Jovellanos . . . . .	126
PABLO FOLGUEIRA LOMBARDERO, MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO	
16. Adaptación de prácticas museísticas a entornos educativos con alta diversidad cultural: la pertenencia, la inclusión y la participación . . . . .	133
LAIA DELFA LOBATO	
17. La participación ciudadana como herramienta de colaboración entre centros educativos y museos. El caso de <i>Los oficios del Raval</i> . . . . .	142
JUDITH ABELLÁN REINA	
18. La realidad virtual: ejemplos de aplicación en la educación patrimonial . . . . .	149
DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA, MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL-HERNÁNDEZ	
19. <i>Escape room</i> virtual para dar a conocer y revalorizar el patrimonio histórico-artístico complutense a los/as futuros/as docentes . . . . .	156
ESTHER JIMÉNEZ PABLO, GEMMA MUÑOZ GARCÍA	

20. La Granada no construida, una propuesta didáctica .....	163
JAVIER CONTRERAS GARCÍA, ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS, MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA	
21. Fomento de ciudadanía crítica a través del conocimiento del patrimonio cultural en Didáctica de las Ciencias Sociales. ....	174
LUIS MIGUEL ROMO CASTAÑEDA, GEMA SÁNCHEZ EMETERIO	
22. Niñas, niños y patrimonio: una experiencia desde la Educación Patrimonial a partir de vínculos identitarios para la formación de una ciudadanía crítica .....	183
DÁMARIS COLLAO DONOSO	
23. Pensar el patrimonio desde la igualdad: un itinerario por los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna .....	190
RAÚL RUIZ ÁLVAREZ, MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA	
24. El valor del patrimonio cultural y natural como eje instrumental en la consolidación de los valores de la cultura democrática en la formación inicial de futuros docentes .....	201
CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA, ISABEL GÓMEZ-TRIGUEROS, SÒNIA GILI MONEO	
25. Utopía y distopía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Educación Patrimonial: construyendo un compromiso crítico y democrático .....	209
EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA, WALTER GADEA, LAURA LUCAS PALACIOS	

### **III. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INNOVADORAS PARA EL FOMENTO DE LAS CULTURAS DEMOCRÁTICAS**

26. Enseñar a imaginar alternativas de futuro es construir ciudadanía democrática ...	216
LUISA FERNANDA DUQUE-GÓMEZ, GUSTAVO A. GONZÁLEZ-VALENCIA	
27. Una aproximación al conocimiento de la Constitución de 1978 en la formación inicial del profesorado .....	224
JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ, JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN	
28. Una investigación sobre educación democrática en la escuela: niños y niñas frente al pluralismo .....	232
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, MARIA JOÃO BARROSO HORTAS, JOAN CALLARISA MAS, CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ, ALFREDO GOMES DIAS	
29. EDUDEMOC, educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democráticos. ....	242
CONCHA FUENTES MORENO, ALBA AMBRÓS PALLARÉS, ELVIRA BARRIGA UBED, ILARIA BELLATTI	

30. Object-Lab: propuesta de laboratorio virtual para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio objetual. . . . .	250
TÀNIA MARTÍNEZ-GIL, CAROLINA MARTÍN-PIÑOL, ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ, DANI HURTADO-TORRES, JUDIT SABIDO-CODINA	
31. ¿Quién da nombre a mi calle? . . . . .	259
FRANCISCO JESÚS ALEJO GONZALEZ	
32. El Rechazo. La profanía, los conocimientos cívico-políticos y la relación dialógica en la «Fase de Difusión del Plebiscito Constitucional», Chile (2020-2022). Una reconstrucción etnográfica. . . . .	267
ADRIANA RAZQUIN MANGADO	
33. El juego como medio para educar en competencia democrática. Un caso práctico. . . . .	277
MARIO CORRALES SERRANO, MARÍA JOSÉ MERCHÁN GARCÍA, DAVID PORRINAS GONZÁLEZ	
34. Una experiencia didáctica para el fomento de valores y metodologías activas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. . . . .	286
CATALINA GUERRERO ROMERA, JOSÉ JAVIER BERNAL BELANDO	
35. La participación para la formación de una ciudadanía democrática en Educación Primaria, una experiencia de tertulias dialógicas. . . . .	293
CARLOS D. CIRIZA-MENDÍVIL, TERESA BENITO AGUADO	
36. Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes? . . . . .	302
ALBERT IRIGOYEN, JOSEP M. PONS-ALTÉS	
37. Una propuesta metodológica innovadora para el aprendizaje de la ciudadanía desde la reflexión histórica y del patrimonio. . . . .	313
CATALINA GUERRERO ROMERA, JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ	
38. Cultura democrática y evaluación: gamificación en Didáctica de las Ciencias Sociales. . . . .	322
JORGE PÉREZ BURGUEÑO, GEMA SÁNCHEZ EMETERIO	
39. Educación para el futuro y ciudadanía democrática en la Educación Primaria. . . . .	330
GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA, ANA HERNÁNDEZ CARRETERO, DELFIN ORTEGA-SÁNCHEZ, MARINA CASADELLÀ M., ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ	
40. El patrimonio controversial como medio para la formación de una ciudadanía crítica. Del debate al aprendizaje . . . . .	340
ROCÍO JIMÉNEZ PALACIOS, HELENA PINTO	

41. Enseñar Historia y aprender a vivir democráticamente. Una propuesta en Educación Secundaria .....	350
IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA, CARMEN HERREROS GONZÁLEZ	
42. Lo siento y lo pienso: las relaciones entre la emoción y la opinión en alumnado de Primaria. Una investigación sobre ciudadanía global. ....	357
MARIONA MASSIP SABATER, NÚRIA ARIS, ANTONIA GARCÍA LUQUE, NEUS GONZÁLEZ-MONFORT, M. DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ, MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ, ALBA DE LA CRUZ REDONDO	
43. Una experiencia en el aula: el debate académico para la formación de una ciudadanía crítica y democrática .....	370
JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA, HUGO JIMÉNEZ ZURITA	
44. Análisis de la «Asamblea de aula» como herramienta para aprender a tomar decisiones democráticas en la escuela. ....	376
MARÍA AGUADO MOLINA	
45. Formación docente y competencia digital ciudadana: análisis sobre la situación actual .....	386
RUBÉN DELGADO ÁLVAREZ, CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA, MARÍA JESÚS BAJO BAJO	
46. La sostenibilidad ambiental en los grados de Maestro: una propuesta desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. ....	394
CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA	
Índice .....	400



## 14. La práctica performática para la enseñanza de una historia medieval con mujeres

**ALBERTO SAN MARTÍN ZAPATERO**

Universidad de Burgos

[jasan@ubu.es](mailto:jasan@ubu.es)

### Introducción

En el contexto de aprendizaje de contenidos sobre la Edad Media (EM), la escuela Freetime de Saldaña, Burgos, programó para su grupo de Primaria, la visita al monasterio cisterciense femenino de las Huelgas en Burgos, monumento patrimonio nacional. Inspirados en los principios pedagógicos del aprendizaje situado, buscaban un aprendizaje en interacción con el entorno cultural-patrimonial. A través de esta relación se pretendía generar un contexto de experiencia que tuviera por objeto: acercarse al concepto de EM a través de un contexto patrimonial, y abordar un problema histórico basado en las ausencias o silencios de otras agencias en la historia, como las mujeres, rescatando su protagonismo individual y colectivo. Fruto de las relaciones entre la escuela y la Universidad de Burgos, se incorporó al proyecto una posterior intervención en el aula que llevaba por título *Leonor busca el amor*, para rescatar la figura de la reina Leonor de Plantagenet, cuyo protagonismo en la revitalización cultural del Burgos del siglo XII y en la construcción del monasterio ha sido eclipsada pese al reconocimiento historiográfico de que fue una patrona activa, poderosa e influyente (Bowie, 2020).

### Descripción de la propuesta

*Leonor busca el amor* se define como una práctica performática (Gallo, 2017) para una enseñanza participativa y crítica de la EM. La práctica performática es una metodología didáctica interdisciplinar proveniente de las enseñanzas artísticas que, en este proyecto, se pone al servicio de la enseñanza de la historia. Se trata de una metodología poliarticulada que combina recursos y técnicas como son: la didáctica del objeto (Santacana y Martínez, 2016), con presencia de algunos objetos etnográficos de origen medieval (imagen 14.1), la indumentaria histórica (imagen 14.2), el juego dramático (imagen 14.3), la instalación artística a partir de una réplica a escala del monasterio (imagen 14.4), la estrategia interrogativa (imagen 14.5) y el cuento.



**Imagen 14.1.** Didáctica del objeto en la performance. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.2. Indumentaria histórica. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.3. Juego dramático. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.4. Instalación basada en las Huelgas. Fuente: elaboración propia.



**Imagen 14.5.** Estrategia interrogativa. Fuente: elaboración propia.

La articulación de estos elementos en el aula como lugar escénico, busca la construcción colectiva y crítica de conocimientos sobre la EM. Esta articulación se organiza a partir de un relato proveniente del cuento *El secreto de Leonor* (San Martín, 2018), creado sobre la figura de Leonor de Plantagenet y basado en las aportaciones historiográficas de Bowie (2020).<sup>15</sup> En la práctica performática cada recurso tiene una función y es guiado por el adulto acompañante que hace las funciones de coordinador, narrador oral escénico y observador participante (OP). El cuento ofrece un relato, el cual es dramatizado y cobra movimiento a través del juego dramático. La dinámica teatral dinamizada por el adulto invita al alumnado a escena a adoptar el rol de alguno de los personajes del cuento, a disfrazarse, a interactuar con los otros personajes y con los objetos didácticos presentes. Finaliza la *performance* con la construcción colectiva del monasterio a partir de una instalación (imagen 14.6) o maqueta de cubos tridimensional realizada a escala, momento en que la *performance* visibiliza a la reina como constructora, continuadora y responsable de la tradición de los mausoleos dinásticos (Bowie, 2020).



**Imagen 14.6.** Montaje de la instalación. Fuente: elaboración propia.

El aula se convierte en una escena donde se da rienda suelta a la improvisación y a la actuación, momento en que surgen concepciones sobre la etapa histórica, las relaciones de género y otros ámbitos de interés educativo. El OP, con ayuda de la estrategia interrogativa y

15. Ver enlace al cuento: [https://www.youtube.com/watch?v=xcCA0f0\\_zu8](https://www.youtube.com/watch?v=xcCA0f0_zu8)

de la dinamización constante del juego dramático incorpora dilemas, datos y preguntas contrafácticas para corregir concepciones erróneas y estereotipos. Esta metodología se dirige a crear situaciones educativas desde la perspectiva vigotskiana de zona de desarrollo próximo donde la *performance* permite la colaboración entre el alumnado y el OP, en un ambiente de diversión y empatía, permitiendo visibilizar subjetividades y formular soluciones.

### **Marco teórico**

Desde los *women's studies* y los *gender studies* se viene significando la importancia femenina en distintos ámbitos como el político, el social, el laboral o el cultural. Es en el marco de estos estudios donde emerge el interés por analizar el vínculo de las mujeres con las esferas de poder. El concepto de *queenship*, de donde surge el término «reginalidad», hace referencia a la condición de ser una reina (Silleras, 2003) y que considera el poder monárquico como un poder relacional cuyo sentido de existencia no se concibe sin la figura y la influencia de la figura femenina.

Pese a los avances, se viene constatando, desde hace tiempo, el limitado desarrollo de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia (Fernández, 2015). Este hecho se expresa en la escasa presencia de las mujeres en el currículo de Primaria y Secundaria (Pagès y Sant, 2012). También visible en los manuales escolares, donde Castrillo *et al.* (2021) detectan en libros de texto, para el periodo de la EM, una infrarrepresentación de las mujeres y la presencia de estereotipos. También, en la enseñanza de otros periodos como la prehistoria, se revelan enfoques androcéntricos que distorsionan la transposición didáctica (San Martín y Ortega-Sánchez, 2022). Otros estudios (Bas-Peña *et al.*, 2021) señalan que la igualdad de género y la coeducación no forman parte significativa en los planes de estudio del profesorado en formación.

A tenor de lo expuesto, se necesita generar transposiciones didácticas que estén en sintonía con las nuevas corrientes historiográficas. No hay posibilidad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la historia sin revisar el modelo de metodologías que empleamos en el aula. La práctica performática, proveniente de las metodologías artísticas, nos acerca al reconocimiento de personas, emociones, conflictos, perspectivas (Gallo, 2017), y a la expresión libre de conocimientos desde nuevas formas de aprendizaje (Fischer, 2011).

## **Método**

### **Objetivo**

El objetivo es conocer la incidencia de la práctica performática para la enseñanza de una EM con mujeres. Dicha enseñanza se aborda, desde el concepto de reginalidad a través de la figura de Leonor de Plantagenet.

### **Participantes**

La muestra, no probabilística y de conveniencia ( $n = 16$ ) corresponde a niñas y niños con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años, agrupados en la etapa de Primaria y pertenecientes a la escuela Montessori y de Educación Creadora Freetime, en Saldaña, Burgos.



## Diseño y procedimiento

Se parte del paradigma sociocrítico en educación, con enfoque cualitativo basado en la investigación-acción-participativa (IAP) (Teppa, 2006). Este posicionamiento busca reducir la distancia entre el docente-investigador y el alumnado para detectar concepciones previas, construir nuevos conocimientos y corregir visiones estereotipadas o erróneas sobre las mujeres en la historia. Se sigue un estudio longitudinal con pase de test previo, a continuación, se realiza la práctica performática y finalmente el postest.

El procedimiento se inspira en la espiral en ciclos propio de la investigación-acción (Eliott, 2005). La primera fase del ciclo es el reconocimiento del problema, basado en la necesidad de implementar metodologías didácticas que reviertan visiones y concepciones estereotipadas sobre las mujeres en la enseñanza de la EM. En la segunda fase, describimos los hechos y concepciones que queremos mejorar o modificar y que obtenemos de la información ofrecida en los pretest. En la tercera fase, se diseña el plan de acción que consiste en la intervención en el aula a través de la práctica performática. La cuarta fase es de supervisión y revisión de la acción emprendida en el aula. Esta fase permite evaluar la intervención y establecer puntos de mejora a través de los resultados del postest y del cruce del resto de información obtenida de los distintos instrumentos de análisis.

## Instrumentos

En la fase 1 de reconocimiento del problema se recurre a documentación para la obtención de información sobre las agencias femeninas en la historia medieval y sobre la perspectiva de género en la enseñanza de la historia. Además, se utiliza la entrevista no estructurada con el profesorado del grupo participante para obtener información sobre las características del grupo. En la fase 2 empleamos el cuestionario estructurado dirigido al alumnado para recoger concepciones previas. Es un cuestionario pretest (tabla 14.1), adaptado a la competencia lectoescritora del grupo que, además, contiene dos espacios donde se les pide que dibujen acciones que creen propias de reyes y reinas de la EM.

**Tabla 14.1.** Cuestionario estructurado pretest

Preguntas
¿Sabes quién mandó construir el Monasterio de las Huelgas?
¿Sabes quiénes tenían poder en la Edad Media?
¿Qué hacían los reyes en la Edad Media?
¿Qué hacían las reinas en la Edad Media?

Fuente: elaboración propia.

En la fase 3, se desarrolla la práctica performática *Leonor busca el amor*. La intervención es grabada en vídeo lo que permite, posteriormente, el ejercicio metacognitivo de revisar la sesión como un observador externo (OE) y recoger información a partir del cuaderno de campo. También en esta fase 3 se utiliza el cuestionario estructurado para recabar información de los dos profesores del grupo que actúan durante la sesión como dos OE no intervinientes (tabla 14.2). Finalmente, en la fase 4, se utiliza el mismo cuestionario dirigido al

alumnado en la fase 1, pero esta vez a modo de postest para recoger información relativa a los posibles cambios que se hayan operado en los conocimientos y concepciones.

El análisis se produce como resultado del cruce de toda la información obtenida.

**Tabla 14.2.** Cuestionario estructurado para el OE

Preguntas
¿Consideras que esta metodología es de fácil aplicación en el aula para el profesorado?
¿Consideras que esta metodología facilita el logro de los objetivos de aprendizaje?
¿Crees que esta metodología contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado?
¿Has observado que esta metodología haya despertado la motivación y la atención del alumnado?
¿Empleáis alguna metodología similar a esta donde aparezca algunos de estos elementos? Cuentos, preguntas guía, objetos, disfraces...
¿Crees que el alumnado se ha puesto en el lugar o ha empatizado con los personajes históricos?
¿Crees que el alumnado ha comprendido estos contenidos relacionados con las funciones desempeñadas por las reinas en la Edad Media?
¿Consideras que esta metodología contribuye a la presencia de otras agencias en la historia, por ejemplo, actividades y roles de las mujeres?

Fuente: elaboración propia.

## Resultados y discusión

La fase 2 a través del pretest nos informa de las concepciones que queremos modificar. En la primera pregunta, 14 de los 16 test no consignan quién mandó construir el Monasterio de las Huelgas, y los dos test restantes señalan que fue el rey y la reina respectivamente. A la segunda pregunta sobre quién tenía poder en la EM, 12 responden que son los reyes y los nobles, un test señala que los reyes y las reinas y dos contestan que no saben. A la tercera pregunta sobre qué hacían los reyes en la EM, trece contestan que mandar, dos no saben y uno señala que tener dinero. La cuarta pregunta referida a qué hacían las reinas en la EM, la opción más señalada es no lo sé con siete respuestas, mandar con cinco, y con una respuesta cada una: tener dinero, tomar el té, ser buena, y no hacer nada. Estas respuestas son, congruentes con los dibujos realizados (imagen 14.7). Los reyes son dibujados en actividades junto a animales, como caballos, cazando o con armas en la mano. Las reinas, son dibujadas en siete ocasiones sin actividad, estáticas; tres veces recolectando; en dos ocasiones con niños; dos veces con una taza en la mano; en una ocasión en la cama y, una vez probándose un vestido. Estos resultados son congruentes con las respuestas transcritas de las grabaciones al comienzo de la sesión, durante el despliegue de la estrategia interrogativa. Cave señalar a este respecto, que estudios que analizan las representaciones iconográficas en libros de texto e infantiles de conocimiento constatan que las mujeres también son representadas en un amplísimo porcentaje en rol pasivo y doméstico (Castrillo *et al.*, 2022; San Martín y Ortega-Sánchez, 2022). Estos

formatos son correas de transmisión de modelos de socialización de género (Michael, 1987), que se constituyen en puntos de partida que hay que deconstruir durante la *performance*.



**Imagen 14.7.** Muestra de dibujos del alumnado durante el pretest sobre las acciones de los reyes (izquierda) y de las reinas (derecha). Fuente: elaboración propia.

En la fase 3, durante la práctica performática, el análisis informa que los OE valoran la metodología empleada porque contribuye a reconocer como sujetos históricos la figura de Leonor de Plantagenet y las abadesas del monasterio. Coinciden en reconocer el valor de la metodología por convertir el aula en un laboratorio donde se presentan conflictos y controversias y por generar empatía con los personajes históricos. Apuntan, que el alumnado ha reconocido en las figuras históricas de las mujeres de la *performance* valores y acciones tradicionalmente no asignadas a ellas. Los OE constatan cómo la metodología consigue generar una alta motivación, participación y atención del alumnado lo que coincide con lo registrado en el cuaderno de campo.

Después de la *performance*, en la fase 4, el postest recoge un cambio generalizado en las concepciones. A la pregunta de quién mandó construir el monasterio, ahora se señala mayoritariamente el protagonismo de la reina. Sobre las acciones que desempeñaban las reinas, siete test consignan que las reinas hacían cultura; cinco test que mandaban; y nos llama la atención tres test que señalan que construían (imagen 14.8); y un test que estudiaban. Este cambio en las concepciones del alumnado se recoge también en las observaciones posteriores, a partir del visionado de la grabación, donde se constata que la *performance* logra

expresar y representar los avances historiográficos sobre el protagonismo político, cultural y de mecenazgo en Castilla y relativos a la construcción del monasterio de Leonor de Plantagenet (Bowie, 2020). En este sentido, los OE consideran que sí se han alcanzado el objetivo y los contenidos sobre las funciones desempeñadas por las reinas en la Edad Media.



**Imagen 14.8.** Dibujo de la reina implicada en la construcción de las Huelgas. Fuente: postest.

Durante la revisión en la fase 4, el análisis recoge un nivel alto de participación. Las grabaciones registran momentos donde se muestran dificultades en la gestión de la *performance* debido a la espontaneidad y motivación el grupo por intervenir, manipular los objetos o encarnar personajes. Se expresa la necesidad de encontrar un equilibrio entre el guion establecido y la dinámica espontánea de la *performance*. A la pregunta formulada a los OE sobre si esta metodología es de fácil aplicación en el aula, ellos consideran la necesidad previa de formación específica en dinámicas teatrales. Ello lleva a considerar, como un elemento importante de discusión en este estudio, la necesidad de formarse para implementar dinámicas interdisciplinarias en el aula que garanticen el carácter global de la etapa de Primaria, un trabajo por ámbitos y el desarrollo de competencias. Todo ello, no son otra cosa sino prescripciones de las nuevas reglamentaciones educativas para hacer frente a demandas cada vez más complejas en el aula (LOMLOE, 2020).

## Conclusiones

Esta metodología se nutre, por un lado, de las bases epistemológicas vigotskianas que entienden el aprendizaje como un proceso de interacción del alumnado entre sí y con el profesorado, para la comprensión de la cultura a la que se pertenece; por otro, de las corrientes que defienden abordar el currículo y los contenidos de manera crítica (Santisteban, 2019). Por ello, se recurre a la *performance* como metodología poliarticulada para representar críticamente situaciones y colocar en lugar visible a las mujeres en los contenidos escolares. Es precisamente, la articulación de recursos como el juego dramático, los objetos, la instalación y el cuento lo que permite experimentar, desde el movimiento y el cuerpo, otras maneras de ver la realidad. A través de esta práctica, se ha logrado deconstruir el modelo explicativo que situaba a los hombres como los agentes principales en la Edad Media y particularmente sobre el protagonismo único de Alfonso VIII en la construcción de las Huelgas.

Las metodologías provenientes de otras disciplinas, como la educación artística, se revelan como un recurso esencial para el desarrollo de las competencias en el aula y para abordar



la enseñanza de la historia con perspectiva crítica. Significa, de alguna manera, transformar los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la historia por un modelo de aula-laboratorio donde se resuelvan problemas sociales. Sin embargo, tal como se recoge en los resultados, el profesorado OE, reconoce carencias en la formación inicial docente sobre este tipo de metodologías, lo que obliga a revisar los programas y planes de formación en los grados de Educación Infantil, Primaria y profesorado de Secundaria.

Si bien este estudio se basa en la tradición de trabajos que rescatan la vida y la experiencia de una personalidad femenina concreta, reivindicamos la integración de contenidos en el aula que diversifiquen el área de actuación de las mujeres como, por ejemplo, el mundo laboral femenino para superar visiones androcéntricas y reduccionistas en la enseñanza de la Edad Media (Castrillo *et al.*, 2021).

## Referencias bibliográficas

- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Celorrio-Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (92). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Bowie, C. (2020). *Leonor de Plantagenet. Reina de Castilla. Leona de Inglaterra*. Sílex.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de Primaria: crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, A. (2015). Género y enseñanza de la historia. En: R. Domínguez (ed.). *Género y enseñanza de la historia* (pp. 29-57). Sílex.
- Fischer, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Gallo, L.E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Sporte*, 39 (2), 199-205. <http://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. De los Dones.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa*, 25 (1), 91-117. <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/20957>
- San Martín, A. (2018). *Un pequeño paso en mi ciudad, un gran salto para mi humanidad. Del Monasterio de las Huelgas a la Casa del Cordón*. Patrimonio Nacional, Obra Social La Caixa, Fundación Caja de Burgos. <https://portal.cajadeburgos.com/educa-actividad/404500933/>
- San Martín, A. y Ortega-Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15 (3), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>

- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Silleras, N. (2003). *Queenship* en la Corona de Aragón en la Baja Edad Media: estudio y propuesta terminológica. *Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures & Cultures*, 1 (32), 119-133.
- Teppa, S. (2006). *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquismeto, Excelencia Educativa.