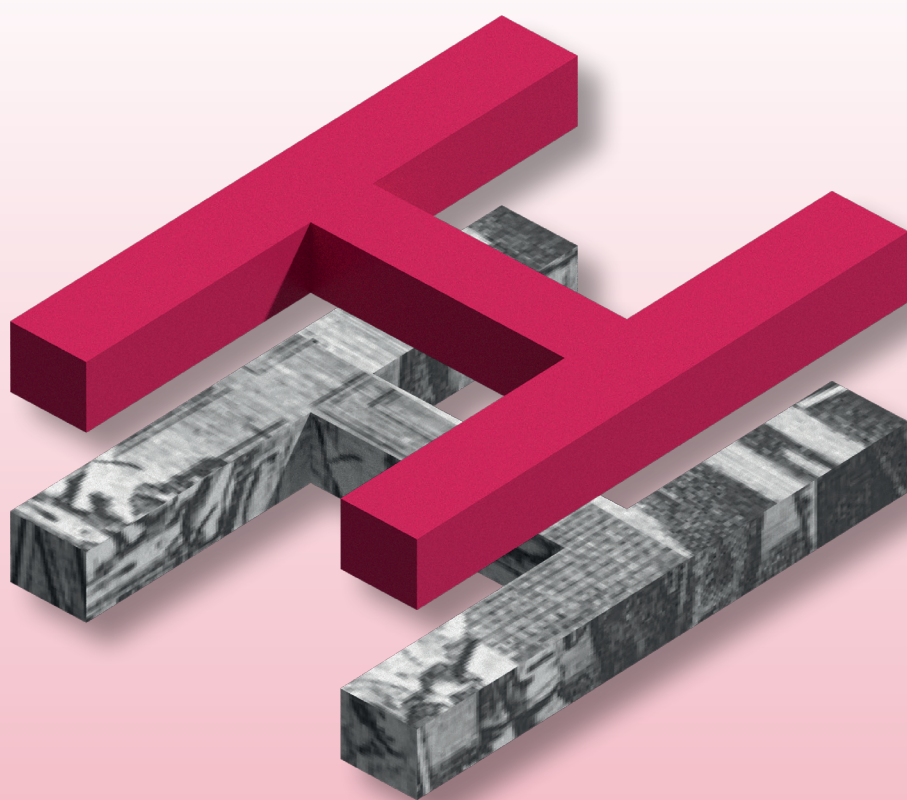


Pedro Miralles Sánchez  
Raquel Sánchez Ibáñez  
Juan Ramón Moreno Vera  
(Eds.)

# Aprender historia en el siglo XXI

Competencias para la conciencia  
y el pensamiento histórico



Título: *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*

---

### Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

---

Primera edición: marzo de 2024

© Pedro Miralles Sánchez, Raquel Sánchez Ibáñez, Juan Ramón Moreno Vera (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: 978-84-10054-09-7

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

## Tabla de contenido

Competencias en conciencia y pensamiento histórico para la sociedad del siglo XXI.....	7
1. Convulsión internacional en el período de entreguerras: un enfoque desde el pensamiento histórico .	8
2. Formación en competencias de pensamiento histórico del alumnado del MUPES mediante una experiencia formativa con fuentes locales .....	18
3. El patrimonio cultural entre el profesorado en formación de Educación Infantil y Primaria: los itinerarios didácticos como recurso en la educación histórica.....	29
4. Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas .....	38
5. Niveles de pensamiento histórico en narrativas de futuros docentes españoles y mexicanos de educación secundaria .....	51
6. Memoria y pensamiento histórico. Desarrollo de habilidades para el entendimiento del pasado reciente colombiano.....	61
7. La enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo a través de sus componentes emocionales. Los Himnos de la Revolución.....	70
8. El patrimonio cultural como recurso en la enseñanza de la Historia de México.....	80
9. Pensar a Revolução Industrial e as Alterações Climáticas: a Teia Explicativa como promotora de raciocínio histórico causal .....	90
10. Los croquis del Catastro de Ensenada como fuente primaria para la formación de pensamiento histórico. Una propuesta didáctica.....	104
11. Canta, relata o representa la II Guerra Mundial. Una propuesta para desarrollar el pensamiento histórico en el marco de un aprendizaje creativo.....	117
12. Narrativas y empatía histórica: análisis de las proyecciones en el pasado de docentes en formación .....	128
13. La comprensión del paisaje del arte rupestre levantino como contexto del pensamiento histórico en la cueva de la Araña (Bicorp, Valencia) .....	139
14. El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal.....	151
15. Satisfacción del profesorado de secundaria con la formación continua y enseñanza de competencias de pensamiento histórico .....	163
16. La narrativa del imperialismo y el colonialismo en la obra de Hergé: una propuesta de trabajo con fuentes primarias.....	170

17. La enseñanza de la Historia a través de las competencias: la necesidad de un verdadero cambio en la metodología para lograr la transferencia de los conocimientos.....	184
18. Concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia: un análisis en la formación de docentes de Educación Primaria.....	191
19. Percepciones del profesorado en formación sobre el patrimonio inmaterial como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.....	202
20. Formar en pensamiento histórico en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria y en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria: dificultades y posibilidades.....	212
21. El folclore como elemento patrimonial inmaterial como recurso de la educación histórica. El ejemplo de los castells .....	224
22. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio.....	234
23. Análisis de las competencias históricas en las actividades de los libros de texto de secundaria.....	244
24. Cartas entre orillas .....	256
25. El procedimiento sumarísimo de urgencia como fuente de investigación primaria en el aula.....	264
26. Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba .....	272
27. Enseñando ciencias sociales con un enfoque centrado en mapas digitales y APPangea.....	282
28. Arqueólogos por un día. Situación de aprendizaje enfocada a la sensibilización del alumnado del primer curso de la Secundaria para la recuperación y protección del patrimonio histórico de la comarca de los montes orientales (Granada).....	295
29. La Cartuja de Granada y su proyección didáctica en las Ciencias Sociales .....	310
30. Digitalización e Impresión 3D de patrimonio histórico-arqueológico para una enseñanza más inclusiva de las Humanidades.....	325
31. A empatia histórica para compreender o passado: um estudo com professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da zona Centro de Portugal .....	337
32. Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península .....	347
33. La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia .....	360
34. ¿De quién es el Arte?.....	375
35. Educar en patrimonio a través del objeto: el caso del horno de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada .....	386



36. El patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja como recurso para la Educación Patrimonial en contextos formales y no formales .....	395
37. El patrimonio, presencias, ausencias y niveles cognitivos en los actuales decretos educativos LOMLOE.....	406
38. Dinamización de los espacios educativos a través de la enseñanza de la Historia Moderna. Un paseo por la Historia .....	415
39. Formación, recursos y problemáticas entre el profesorado de Educación Primaria para trabajar el patrimonio en el aula.....	424
40. El debate en el aula para fomentar la relevancia histórica y la dimensión ética en la asignatura de Historia.....	435
41. El patrimonio como fuente para incentivar actitudes críticas en el alumnado de Grado de Educación Infantil. Una experiencia en el entorno.....	446
42. Incorporación del ecosistema en el aprendizaje sobre la prehistoria en Atapuerca.....	458
43. Simulación de paisajes a partir de reconstrucción y arqueología experimental. El caso de Cànoves .....	471
44. La Prueba de Acceso a la Universidad en Castilla-La Mancha: análisis del examen de Historia de España .....	482
45. “Nós tamén navegar”: las TIC al servicio de la recuperación de nuestro patrimonio oral en la formación del profesorado de infantil.....	497
46. El museo de la Alhambra para trabajar el patrimonio en Educación Primaria. Una propuesta didáctica para la formación del futuro profesorado .....	510
47. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio.....	519
48. Percepciones del alumnado del grado de Educación Infantil sobre el patrimonio local cordobés: apuntes desde la literacidad visual.....	529
49. La lana en la Edad Media. La oveja merina y la Mesta para la enseñanza de la Baja Edad Media peninsular.....	541
50. Diseño de propuestas críticas a través del patrimonio para una educación histórica en infantil .....	550
51. Relatos que piensan la paz: competencias de pensamiento histórico en narrativas de estudiantes de educación secundaria y media en instituciones educativas de Bogotá .....	562
52. Situación de Aprendizaje “Historia contemporánea en imágenes”. Una imagen igual que mil palabras .....	577
53. Enseñando, investigando, difundiendo y aprendiendo en el alfar romano de Cartuja (Granada) ...	585

54. Una vivencia única del patrimonio andaluz en el aula: hacia un museo virtual .....	595
55. Impacto y eficiencia de un programa de intervención en su proceso de validación.....	603
56. Beneficios del pensamiento histórico: influencia de un plan de unidad en estudiantes de Bachillerato .....	622
57. Una aproximación a la presencia de competencias de pensamiento histórico en los manuales de bachillerato tras la LOMLOE .....	634
58. Narrativas audiovisuales urbanas desde la didáctica de la historia del arte: La Farola de Málaga, un patrimonio femenino, más allá de lo material.....	645
59. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria.....	661
60. Herramientas digitales para el aprendizaje de la Historia a través de herramientas digitales de la web 2.0.....	673
61. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica.	685
62. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica. ....	699
63. La enseñanza del patrimonio en Agrigento .....	711
64. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica.....	725
65. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores .....	737

# Competencias en conciencia y pensamiento histórico para la sociedad del siglo XXI

Moreno-Vera, Juan Ramón

*Universidad de Murcia, España*

El libro que aquí se presenta recoge los últimos trabajos e indagaciones en las líneas de investigación ligadas a la conciencia histórica y al desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

En 1993, comentaba Gadamer que “la conciencia histórica es el privilegio del hombre” (1993) ya que, según este autor, la historia no nos pertenece si no que, somos nosotros los que pertenecemos a ella. Por ese motivo, es importante que la sociedad sea consciente de qué personajes, colectivos, sucesos, procesos históricos o conquistas sociales pasarán a la historia instalados en la memoria colectiva y, sobre todo, por qué motivo.

En esta línea se situaron también las investigaciones de Jörn Rüsen (Cataño Balseiro, 2011) cuando señalaba que la conciencia histórica interviene en la memoria colectiva para conformar una cultura histórica que, en el futuro, se convertirá en un elemento de orientación temporal.

Por eso, es especialmente importante aprender, desde las primeras etapas escolares, a pensar históricamente. Nuestros estudiantes, que tomarán decisiones en el futuro más próximo, aprenderán a valorar los hechos históricos dando importancia a su cientificidad, las evidencias que los sustentan, los cambios que generan, las causas y consecuencias de los mismo, su dimensión ética o valorar, incluso, si un proceso histórico es relevante o si lo estamos juzgando sin la necesaria perspectiva temporal para poder entender a las sociedades del pasado.

Así pues, en este libro encontraremos reflexiones acerca de una enseñanza basada en las competencias de pensamiento histórico, análisis y evidencias sobre los resultados de implementar en las aulas diseños didácticos sobre conciencia y pensamiento histórico (Moreno Gómez y Monteagudo, 2023), estudios sistemáticos del currículum a nivel autonómico, nacional e internacional, trabajos que analizan los instrumentos de evaluación, como el caso de la EvAU, y la presencia o no de estas competencias de pensamiento histórico u otros capítulos dedicados a implementar experiencias de aula (o fuera del aula) a través de la indagación y análisis de fuentes históricas (Prats, 2001).

## REFERENCIAS

- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, 223-241.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- Moreno-Vera, J.R., Gómez-Carrasco, C.J. y Monteagudo-Fernández, J. (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six concepts of historical thinking*. Nelson Ed.

# 1. Convulsión internacional en el período de entreguerras: un enfoque desde el pensamiento histórico

Pagán Sánchez, Antonio José

*Universidad del Pacífico, Lima (Perú).*

**Resumen:** El presente proyecto de investigación tiene como objetivo evaluar la implementación de una unidad didáctica de innovación sobre la economía del período de entreguerras (1918-1939) basada en las competencias de pensamiento histórico. Dicha unidad ha sido puesta en práctica en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en un curso de 1º de Bachillerato de Ciencias Sociales de un centro educativo de la Región de Murcia durante el curso académico 2021-2022. Para analizar los resultados de la unidad didáctica se procederá, a través de las respuestas del alumnado en dos instrumentos de recogida de información, el cuestionario pre-test y post-test, a evaluar la unidad didáctica implementada en torno a cuatro sub-objetivos: valoración de la puesta en práctica de la unidad didáctica, evaluación de la motivación del alumnado, análisis de la satisfacción de éste, y valoración de su aprendizaje. Los resultados obtenidos reflejan una mejora en líneas generales de la valoración del alumnado acerca de la enseñanza de la Historia en términos relativos en comparación con una metodología más tradicional, si bien dichos datos no son siempre favorables en términos absolutos, indicando que todavía hay un margen de mejora sustancial.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento histórico, unidad didáctica, período de entreguerras, 1.º de Bachillerato.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como finalidad analizar los resultados de aprendizaje de un grupo de 1.º de Bachillerato de Ciencias Sociales tras la implementación de una Unidad Didáctica de innovación, basada en las competencias de pensamiento histórico, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

La Unidad Didáctica en cuestión aborda un aspecto clave del devenir histórico del siglo XX: la economía del período de entreguerras (1918-1939). Se trata de una unidad didáctica fundamental para tratar el tiempo histórico y pensar históricamente, en tanto la economía de entreguerras es, a su vez, una consecuencia y una causa de las dos mayores conflagraciones que ha habido a nivel mundial: la I Guerra Mundial, cuyo fin alumbró los llamados “felices años veinte”, y la II Guerra Mundial, que vendría en parte como consecuencia de las trágicas consecuencias sociales y económicas del crack del 29. Este tema, además, tiene el potencial de ser abordado desde un punto de vista que permita al alumnado vincularlo con su entorno más cercano, en tanto las semejanzas entre la crisis financiera global del 2008 y el crack del 29 son evidentes, y además actualmente se vive un nuevo período de incertidumbre económica como consecuencia de la pandemia del Covid-19 y la invasión de Ucrania por parte de la Rusia de Vladimir Putin.

En tanto el presente estudio gira en torno a la aplicación de una Unidad Didáctica de innovación, el concepto de *pensamiento histórico* tendrá un protagonismo evidente. Según Gómez-Carrasco (2014), el punto fuerte de este enfoque consistiría en favorecer “el manejo de unas habilidades de pensamiento, análisis e interpretación propias de esta disciplina que no son innatas y que, por tanto, deben aprenderse” (p. 134), en marcado contraste con una enseñanza de la Historia que gire únicamente en torno a la memorización de nombres y fechas.

Una definición ampliamente aceptada del pensamiento histórico es la aportada por Peter Seixas y Tom Morton, para quienes este concepto consistiría en “el proceso creativo que los historiadores recorren para interpretar la evidencia del pasado y generar las historias de la historia” (Seixas & Morton, 2013, p. 2), por lo que se produciría una ruptura con la visión tradicional y meramente descriptiva del conocimiento histórico, un conocimiento que es visto ahora como un constructo social en proceso de elaboración. De hecho, el carácter analítico del pensamiento histórico queda de manifiesto con los seis elementos estructurales vinculados a él (Seixas, 2006).

En este sentido, resulta importante incorporar el pensamiento histórico a la enseñanza de las Ciencias Sociales en tanto “formar al alumnado en competencias supone dotarlo de una habilidad específica para interpretar la realidad sobre la que actúa” (Gómez, Rodríguez Pérez, & Monteagudo, 2017, p. 141). Por consiguiente, se trataría no solamente de impartir un determinado conocimiento histórico, sino también de decidir acerca de cómo vamos a abordar, como docentes, el contenido que será enseñado a los alumnos. Así, frente al contenido de primer orden, marcado por la respuesta a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? y por hacer referencia fundamentalmente a fechas y sucesos concretos de carácter histórico, encontraríamos contenidos de segundo orden, que son los que verdaderamente se relacionan con el saber histórico. Esta última categoría permitiría profundizar mucho más en el saber histórico, en tanto invitaría al alumnado, a través de los conocimientos previamente adquiridos, a responder preguntas de carácter histórico y, por ende, a asimilar un conocimiento más complejo del pasado (Gómez, Rodríguez Pérez, & Monteagudo, 2017).

El presente estudio, por consiguiente, nace con el objetivo de poner en valor el enfoque del pensamiento histórico en España, concretamente a través del ya mencionado análisis de los resultados de aprendizaje en un aula de la Región de Murcia.

## **2. MÉTODO**

El objetivo principal de este estudio es el de analizar los resultados de la implementación de una UD de innovación de Ciencias Sociales basada en las competencias de pensamiento histórico sobre la economía del período de entreguerras (1918-1939). Así, se pueden establecer los siguientes sub-objetivos de cara a la evaluación de la presente UD:

1. Valorar la implementación de la UD
2. Evaluar la motivación del alumnado en una UD de innovación
3. Analizar la satisfacción del alumnado respecto a una UD de innovación
4. Analizar el aprendizaje del alumnado y sus resultados para comprobar si la UD ha sido efectiva

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Los estudiantes sobre los cuales se ha implementado la unidad didáctica que sirve de base para el presente estudio cursan 1.º de Bachillerato de Ciencias Sociales en un Instituto de Educación Secundaria del centro urbano de Cieza. Dichos alumnos provienen principalmente de familias de clase media.

En total son 24 alumnos, 16 de ellos chicos y 8 chicas. Si bien ninguno de ellos ha sido catalogado como absentista, sí que es habitual que falten en alguna que otra ocasión a clase, no habiéndose producido ningún día en el que hayan asistido al aula todos ellos (lo cual ha afectado a la recolección de datos por parte del presente estudio). Sus edades varían entre los 16 y 18 años, llegando a esta cifra únicamente aquellos que han sido repetidores (4 de ellos).

Es de destacar que, en el grupo en el que se ha implementado la unidad didáctica, no había ningún alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE).

### **2.2. Instrumentos**

Para la recogida de información del presente estudio se han usado dos modelos de cuestionario: el pre-test (“valoración del alumnado de Secundaria sobre la enseñanza de la Historia”) y el post-test (“opinión del alumnado de Secundaria sobre la puesta en práctica de la unidad formativa en Historia”). Además, de cara a la evaluación de la unidad didáctica, se ha realizado un examen con preguntas cortas sobre el contenido visto a lo largo del tema. Las preguntas realizadas, cada una por un valor de dos puntos, fueron:

1. Explica la situación económica a la que se enfrentaron Francia y Reino Unido tras la I Guerra Mundial.
2. ¿Qué país quedó fortalecido económicamente tras la I Guerra Mundial? Indica en qué se basó su crecimiento económico.
3. Menciona los tres riesgos de la expansión económica de los años 20 y explica uno de ellos.
4. ¿En qué consistía el New Deal?
5. Explica las tres opciones que compitieron por la hegemonía político-intelectual en el Occidente de los años 30.

### 2.3. Procedimiento

El proceso de validación de los instrumentos de investigación (pre-test y post-test) se ha realizado a través un análisis de fiabilidad interna del constructo mediante la prueba del Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad del instrumento a través de un amplio conjunto de variables (Oviedo & Campo Arias, 2005).

**Tabla 1.** Análisis de validez del instrumento de investigación.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	,920
N de elementos	36

El resultado del Alfa de Cronbach (Tabla 1) es altamente satisfactorio con un valor de 0.920 acuerdo con otras investigaciones en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Getsdóttir, Van Boxtel & Van Drie, 2018; Gómez-Carrasco et al., 2019). El criterio que se establece por parte de diversos autores es que un valor de Alfa de Cronbach por encima de 0.5 sería positivo, entre 0.6 y 0.9 sería satisfactorio y por encima de 0.9 sería muy satisfactorio, por lo que según Oviedo y Campo-Arias (2005) este constructo tendría una consistencia interna muy satisfactoria.

El procedimiento de análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el uso del paquete estadístico IBM SPSS v. 29. Se ha realizado un análisis estadístico-descriptivo de frecuencias y porcentajes para poder establecer un análisis comparativo entre el pre-test y el post-test.

### 3. RESULTADOS

La presente sección analizará los resultados obtenidos tras la implementación de la Unidad Didáctica. Para ello, dicho análisis se fundamentará en las valoraciones y percepciones del alumnado de Secundaria sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje derivado de dicha Unidad Didáctica. De este modo, se procederá a agrupar las preguntas del pre-test y el post-test en cuatro sub-epígrafes, que coinciden a su vez con los cuatro sub-objetivos de investigación mencionados anteriormente. Dichos sub-epígrafes son:

- Resultados sobre la enseñanza de la historia y la implementación de la unidad didáctica (ítems de 1 al 10).
- Resultados sobre la motivación del alumnado (ítems de 11 al 17).
- Resultados sobre la satisfacción de los estudiantes (ítems del 18 al 23).
- Resultados sobre la efectividad de aprendizaje. (ítems del 24 al 36).

#### 3.1. Resultados sobre la enseñanza de la historia y la implementación de la unidad didáctica

Los resultados obtenidos sobre la implementación de una unidad didáctica de pensamiento histórico en lo relativo a la enseñanza de la historia han sido positivos en líneas generales. Además, en la minoría de casos en que no se ha observado una mejoría generalizada, los datos obtenidos en el post-test son similares al pre-test, no observándose un empeoramiento de la valoración del alumnado en los ítems propuestos.

Por lo que respecta a los resultados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, se puede observar como en el pre-test la mayoría del alumnado opina que las clases de historia se basan en

la explicación oral del profesor. Un 47.4% está muy de acuerdo mientras que solo un 15.8% se muestra en desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, tal y como se puede apreciar en el resultado post-test, el porcentaje que está muy de acuerdo de con esta afirmación desciende al 42.1% mientras que el alumnado que se muestra en desacuerdo en que la clase solo se ha basado en la explicación del profesor aumenta, un 10.5% está muy en desacuerdo y otro 10.5% está en desacuerdo. Esto se debe a que en la unidad didáctica de innovación implementada en la investigación se usaron diferentes metodológicas, recursos y agrupamientos para trabajar con fuentes primarias en el aula.

Por su parte, las respuestas del alumnado al ítem 10 también reflejan los beneficios de implementar una unidad didáctica basada en el pensamiento histórico en un aspecto tan fundamental como es el aprendizaje de la Historia para valorar de forma crítica hechos o procesos históricos. Así, si observamos las respuestas del alumnado en el pre-test, podemos observar que tan sólo una ínfima parte del alumnado, un 5.3%, estaba de acuerdo con la afirmación de haber valorado de forma crítica hechos o procesos históricos. Por su parte, un 21.1% y un 26.3% se mostraban en desacuerdo y muy en desacuerdo, respectivamente. Sin embargo, tras la implementación de la Unidad Didáctica, es posible apreciar cómo el alumnado mantiene un punto de vista mucho más favorable en lo relativo al aprendizaje de la Historia como vía para valorar de forma crítica acontecimientos históricos: un 21.1% del alumnado se mostró de acuerdo con la pregunta de este ítem, y otro 21.1% muy de acuerdo. Por su parte, el porcentaje de alumnos que se mostraba en desacuerdo (10.5%) y muy en desacuerdo (15.8%) se redujo considerablemente en comparación con el pre-test.

El resto de ítems del presente sub-epígrafe también arrojan datos positivos en términos generales en lo relativo a la implementación de una unidad didáctica de pensamiento histórico: ha aumentado notablemente el porcentaje de alumnos que se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de haber utilizado en el aula documentos históricos para aprender historia (ítem 6), que sostiene haber utilizado recursos audiovisuales en las clases de Historia (ítem 7), que afirma haber realizado investigaciones en clase de Historia (ítem 8), y que está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de haberse puesto en el papel de un personaje histórico para comprender sus acciones (ítem 9). Sin embargo, ante el todavía protagonismo del examen escrito como método de evaluación, el alumnado ha respondido de manera prácticamente similar tanto en el pre-test como en el post-test a la hora de mostrarse de acuerdo o muy de acuerdo acerca de si la parte más importante de la evaluación han sido los exámenes escritos (ítem 3), si para aprobar los exámenes ha sido necesario aprender los contenidos de memoria (ítem 4), y si para la evaluación se han utilizado diferentes instrumentos (ítem 5), arrojando datos más propios de una implementación de una unidad didáctica de carácter más tradicional.

### **3.2. Resultados sobre la motivación del alumnado**

En lo relativo a los resultados sobre la motivación del alumnado, los datos permiten sostener la idea de que se ha realizado una mejora generalizada en la motivación del alumnado en sus distintas vertientes, si bien todavía queda un amplio espacio de mejora.

A la hora de evaluar hasta qué punto las clases han motivado a los alumnos para conocer más sobre la Historia (ítem 11), se ha observado una clara mejoría, pero que todavía está lejos de arrojar resultados óptimos. De hecho, la motivación del alumnado estaba bajo mínimos con anterioridad a la implementación de la Unidad Didáctica. Así, tan sólo un 5.3% del alumnado afirmó estar muy de acuerdo con el ítem en cuestión, y ninguno manifestó estar simplemente de acuerdo. Afortunadamente, tras la



implementación de la Unidad Didáctica se ha observado cierta mejora de los resultados, aunque dista de ser radical. Así, un 21.1% de los alumnos se muestran ahora de acuerdo y un 5.3% muy de acuerdo con la pregunta en cuestión. No obstante, todavía hay una mayoría del alumnado que está en desacuerdo (42.1%) o muy en desacuerdo (15.8%) con la pregunta formulada en este ítem, si bien supone una relativa mejora en comparación con el post-test (21.1% y 47.4%, respectivamente).

Por su parte, también se ha observado una mejora en la motivación del alumnado al tener éste la oportunidad de aportar su propio punto de vista o conocimientos (ítem 15). Al igual que el ítem anterior, el alumnado partía de una situación bastante mejorable: un 42.1% se mostró muy en desacuerdo con esta afirmación, y un 21.1% se mostró en desacuerdo. Por su parte, un 15.8% se mostró de acuerdo y un 10.5% se pronunció muy de acuerdo. Tras la implementación de la Unidad Didáctica es posible observar una cierta mejoría, hasta el punto de que ya no hay una mayoría de alumnos que expresen baja motivación -aunque éstos sigan siendo todavía más numerosos a quienes expresan alta motivación-. Así, un 15.8% se mostró muy en desacuerdo con la pregunta del presente ítem y un 31,6% se mostró en desacuerdo. Por su parte, se observa una mejoría en los alumnos que se muestran de acuerdo con esta afirmación, ascendiendo al 26.3%, mientras que aquellos que están muy de acuerdo se mantienen en el 10.5% del total de respuestas.

El resto de ítems del presente sub-epígrafe también permiten afirmar que se ha producido una mejora relativa en la motivación del alumnado como consecuencia de la implementación de una Unidad Didáctica de pensamiento histórico. Así, un mayor número de alumnos apoya la idea de que las clases de Historia mejoran su motivación para aprender y esforzarse más (ítem 12), así como que las clases de Historia le motivan porque comprende mejor la realidad social y cultural con la que está en contacto (ítem 13), que las clases de Historia le motivan para conseguir mejores notas (ítem 14), que las clases de Historia le motivan porque trabajan en grupo (ítem 16) y que las clases de Historia le motivan porque se utilizan recursos diferentes al libro de texto (ítem 17). Sin embargo, también es de destacar que en ninguno de los ítems analizados ha habido más de un 50% de los alumnos que se mostrara de acuerdo o muy de acuerdo con la pregunta en cuestión.

### **3.3. Resultados sobre la satisfacción de los estudiantes**

En lo relativo a los resultados sobre la satisfacción del alumnado, se observa una mejora generalizada en la mayoría de ítems, si bien en algunos casos dicha satisfacción no llega a acaparar a más del 50% de la clase. Además, por primera vez en este estudio se observa una evolución marcadamente negativa en uno de los ítems, en este caso el relativo a la satisfacción del alumnado con su calificación.

A la hora de evaluar hasta qué punto el alumnado está satisfecho con lo que aprende (ítem 21), con anterioridad a la implementación de la Unidad Didáctica es posible observar que en torno a un tercio de los alumnos tenía una opinión desfavorable al respecto. Por su parte, un 26.3% se mostró de acuerdo con la afirmación de que estaba satisfecho/a con lo que aprendía, mientras que un 10.5% se mostró muy de acuerdo. Sin embargo, con posterioridad a la implementación de la Unidad Didáctica, los resultados son bastante más positivos. Así, ningún alumno se muestra totalmente en desacuerdo con la afirmación de este ítem, mientras que un 26.3% se muestra en desacuerdo. Por su parte, un 47.4% se muestra de acuerdo y un 10.5% muy de acuerdo, por lo que es posible concluir que una mayoría del alumnado se ha sentido satisfecho con lo que ha aprendido en la Unidad Didáctica.

Por su parte, también se ha observado una mejora en el modo en que el alumnado evalúa la forma en la que el profesor ha tratado los temas (ítem 22). Con anterioridad a la implementación de la Unidad Didáctica, la mayoría del alumnado evaluaba negativamente este aspecto: un 26.3% del alumnado se mostraba tanto en desacuerdo como muy en desacuerdo con el contenido del ítem. Por su parte, tan sólo un 10.5% se mostraba tanto de acuerdo como muy de acuerdo al respecto. Sin embargo, tras la implementación de la Unidad Didáctica es posible observar una mejoría al respecto. Así, se ha reducido el porcentaje de alumnos que está en desacuerdo (15.8%) o muy en desacuerdo (10.5%) con el contenido del ítem, mientras que ha aumentado el porcentaje de alumnos que se muestra de acuerdo (15.8%) o muy de acuerdo (31.6%) con el hecho de sentirse satisfecho con la forma en la que el profesor ha tratado los temas. Un porcentaje que, también hay que reconocer, no llega todavía a la mitad de los alumnos.

Finalmente, el resto de ítems del presente sub-epígrafe ofrecen resultados mixtos. Por un lado, queda patente un aumento en el número de alumnos que se muestran satisfechos con su papel en clase (ítem 18) y con la labor de sus compañeros al trabajar en grupos (ítem 19). Sin embargo, y paradójicamente, en tanto la satisfacción del alumnado con respecto a su propio papel en clase y con respecto al modo en que el profesor ha tratado los temas ha aumentado, la satisfacción con respecto al clima de trabajo en el aula (ítem 19) no ha aumentado, sino que, como consecuencia del aumento del número de indecisos, ha disminuido ligeramente, al igual que el número de alumnos que hace una valoración negativa al respecto. Finalmente, sí que se aprecia una evolución negativa evidente en el ítem 23, relativo a la satisfacción del alumnado con respecto a su calificación, procediéndose en el epígrafe 6 a la discusión de dicho resultado.

### **3.4. Resultados sobre la efectividad del aprendizaje**

En lo relativo a los datos sobre la satisfacción del alumnado, se observan resultados mixtos, si bien son mayoritariamente positivos a favor de la implementación de la Unidad Didáctica de pensamiento histórico.

En primer lugar, la implementación de la Unidad Didáctica ha permitido aumentar el número de estudiantes que afirma haber aprendido los principales hechos históricos del tema (ítem 24). Dicho número de alumnos ya era, de hecho, mayoritario con anterioridad a dicha implementación. Así, un 47.4% del alumnado afirmó en el pre-test estar de acuerdo con la afirmación de este ítem, y un 15.8% se manifestó muy de acuerdo. Tras la implementación de la Unidad Didáctica, el porcentaje de alumnos que se muestra satisfecho con su aprendizaje de los contenidos del tema aumenta todavía más, llegando a superar los  $\frac{3}{4}$  de la clase. Así, un 47.4% y un 31.6% se muestran de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente, con la afirmación del ítem. Aun así, es destacable que un 15.8% se muestra en desacuerdo al respecto, mientras que en el pre-test ningún alumno había manifestado una opinión negativa a este respecto.

La implementación de la Unidad Didáctica también ha favorecido un aumento en el número de estudiantes que afirma haber aprendido los motivos que llevaron a personal del pasado a actuar de una determinada manera y valorar sus acciones de forma crítica (ítem 31). En el pre-test, un 36.8% se mostró de acuerdo y un 5.3% muy de acuerdo al respecto, mientras que un 5.3% y un 10.5% se mostraron muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Partiendo de unos resultados ya relativamente positivos, la implementación de la Unidad Didáctica ha conseguido mejorarlos. Así, un 42% del alumnado se muestra de acuerdo con la afirmación de este ítem, y un 10.5% se manifiesta muy de acuerdo, consiguiéndose por

tanto que una mayoría del alumnado haga una valoración favorable al respecto. Por su parte, un 10.5% se muestra en desacuerdo, no habiendo ningún alumno que se haya manifestado muy en desacuerdo.

Por su parte, el resto de ítems del presente sub-epígrafe ofrecen resultados mixtos, si bien mayoritariamente positivos. Así, la implementación de la Unidad Didáctica ha permitido aumentar el número de alumnos que se muestra satisfecho en lo relativo al aprendizaje de manejar documentos y fuentes históricas (ítem 27), el aprendizaje de que todos los personajes y hechos históricos son igual de importantes (ítem 29), el aprendizaje a trabajar en grupo con sus compañeros (ítem 32), el aprendizaje a valorar mejor el patrimonio de nuestro entorno (ítem 33), el aprendizaje a usar de distintas formas las TIC para la enseñanza de las ciencias sociales (ítem 34), y al ser más respetuoso/a con personas de otras culturas y con opiniones distintas (ítem 35). Paralelamente, ha habido una evolución negativa en la evaluación del alumnado con respecto al aprendizaje de la cronología del tema (ítem 26), el aprendizaje de los cambios y continuidades en la Historia (ítem 28), y el aprendizaje de las causas y continuidades de los hechos históricos (ítem 30). Por su parte, no ha habido apenas variación en la evaluación del alumnado en lo relativo al aprendizaje de los principales personajes históricos del tema (ítem 25), que ha sido marcadamente favorable en ambos casos.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A la vista de los resultados anteriormente mencionados, es posible concluir que la implementación de la Unidad Didáctica, abordada desde un punto de vista del pensamiento histórico, ha permitido en líneas generales mejorar la valoración del alumnado acerca de la enseñanza de la Historia, su motivación, su satisfacción personal y la efectividad del aprendizaje. Son resultados positivos a nivel relativo (es decir, al compararlos con las percepciones del alumnado anteriores a la implementación de la Unidad Didáctica, y siempre con la cautela de que lo que se está analizando son los resultados procedentes de un estudio de caso concreto), si bien su lectura en términos absolutos parece indicar que todavía hay un considerable espacio de mejora.

En lo relativo a la enseñanza de la Historia, los datos obtenidos están en línea con lo esperable de la implementación de una unidad didáctica de pensamiento histórico: el alumnado ha observado cómo aspectos característicos de una metodología más tradicional como la explicación del profesor, el libro de texto o la asimilación acrítica de contenidos han perdido relevancia. Sin embargo, aspectos de una metodología más tradicional, como consecuencia de haber implementado la presente Unidad Didáctica durante un período de prácticas con limitada autonomía, todavía se mantienen: la elevada relevancia de la memorización y de la prueba escrita. Por otro lado, también se observa que en aquellos casos en los que se ha observado una evolución positiva, no siempre ha sido suficiente como para conseguir que la mayoría del alumnado se pronuncie de ese modo en términos absolutos (es decir, las respuestas que no son positivas, aunque inferiores, siguen siendo mayoritarias).

En segundo lugar, también se ha observado una mejora en la motivación del alumnado con respecto a las clases de Historia. Pero esa motivación, a pesar de haber mejorado, sigue siendo minoritaria: en ningún caso una mayoría de los alumnos ha expresado sentirse motivado por las clases de Historia. Esto podría reflejar los límites de la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de pensamiento histórico, ya sea por las características propias del alumnado, de la naturaleza de la asignatura de Historia, o del profesor que la imparte. En este caso, se trataba de un grupo estudiantil de bajo rendimiento y mejorable comportamiento, de una unidad didáctica relativamente árida, y de un profesor que nunca antes

había impartido clase alguna en la educación secundaria española. Por tanto, será interesante comparar estos datos con otros estudios en los que estos tres factores hayan sido distintos.

En lo relativo a la satisfacción expresada por los estudiantes, se observa una mejora general de los datos, consiguiéndose que una mayoría del alumnado esté satisfecho con lo que aprende y que, casi la mitad, esté satisfecho con el modo en que el profesor trata los temas. Sin embargo, y a pesar de haberse conseguido una mejora en otros aspectos como la satisfacción del alumnado con su papel en clase y con el trabajo en grupo, llamativamente ha aumentado la insatisfacción del alumnado con respecto a su calificación. Paradójicamente, esto podría ser consecuencia de la propia implementación de la Unidad Didáctica de pensamiento histórico: al mostrarse el alumnado gracias a dicha unidad mayoritariamente satisfecho con su aprendizaje, con niveles relativamente mejores en comparación con el período anterior al comienzo de las prácticas (marcado por una metodología más tradicional), los alumnos quizás tenían expectativas de una calificación superior que no siempre ha acabado materializándose.

Otra potencial explicación a este fenómeno podría ser que, aunque se ha modificado el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, trabajando actividades sobre contenidos y desarrollando las competencias de pensamiento histórico, el instrumento de evaluación de la Unidad Didáctica ha continuado siendo el examen, planteado de un modo tradicional a causa del en ocasiones insuficiente margen de maniobra que se tiene durante el período de prácticas. Sería de interés comparar este resultado con otros estudios de objetivos y metodología similares, especialmente con aquellos en los que se planteen el trabajo de competencias de pensamiento histórico y unos instrumentos de evaluación coherentes con la docencia desarrollada en clase. En cualquier caso, los resultados parecen indicar que el instrumento de evaluación de la Unidad Didáctica debería ser coherente con la forma de trabajar los contenidos y las actividades realizadas, y que, por consiguiente, otros instrumentos como el portafolios, los trabajos de indagación o las exposiciones orales (ya sea de algún material elaborado o en debates) pueden ser instrumentos más acortes para que el alumnado pueda manifestar su capacidad de pensamiento histórico.

Finalmente, es posible afirmar que la implementación de la Unidad Didáctica ha permitido mejorar la percepción del alumnado sobre la efectividad de su aprendizaje, llegándose incluso en algunos casos a conseguir que una mayoría del alumnado se muestre positiva al respecto o se mejoren los datos de la mayoría conseguida ya con anterioridad. Sin embargo, no siempre se ha conseguido una evaluación positiva mayoritaria por parte del alumnado, y en algunos casos, tales como el aprendizaje de la cronología del tema, de los cambios y continuidades, y de las causas y consecuencias, los datos obtenidos han empeorado. Esto podría deberse en parte a que en ocasiones la explicación y la clase magistral han cedido espacio a la realización de actividades por el mero hecho de serlo con el fin de entretener al alumnado y cumplir con los requisitos que a día de hoy se suelen pedir para cualquier unidad didáctica.

En definitiva, los datos obtenidos permiten concluir con seguridad que la implementación de la Unidad Didáctica de pensamiento histórico ha sido un éxito a la hora de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos en comparación con una metodología más tradicional. Sin embargo, todavía hay mucho margen de mejora, en tanto a menudo una mayor parte del alumnado sigue sin hacer valoraciones positivas con relación a las preguntas formuladas.

## **REFERENCIAS**

- Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J., Rodríguez Pérez, R. A. & Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, & J. Prats Cuevas (Eds.), *Enseñanzas de la historia y competencias educativas* (pp. 141-165). Graó.
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J.R. & Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences*, 9(4), 1-15.
- Oviedo, H.C. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Seixas, P. (2006). *Teacher notes: benchmarks of historical thinking. A framework for assessment in Canada*. Obtenido de Government of Manitoba: [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation\\_gr8/tns/tn1.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf)
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- VV.AA. (2020). *Historia del Mundo Contemporáneo 1.º Bachillerato*. Editorial Anaya.

## 2. Formación en competencias de pensamiento histórico del alumnado del MUPES mediante una experiencia formativa con fuentes locales

Benito Aguado, Teresa

*Universidad Pública de Navarra, España.*

**Resumen:** En este trabajo se presenta el diseño, puesta en práctica y evaluación de una propuesta de aula dirigida al alumnado del MUPES para mejorar su competencia docente didáctica y disciplinar trabajando las competencias de pensamiento histórico y la conciencia histórica mediante la realización de un trabajo de investigación original y su trasposición al aula de educación básica partiendo de un problema socialmente relevante y empleando fuentes históricas locales. Se ha empleado el BHQ de Maggioni (2014) para analizar las concepciones epistemológicas del alumnado que, a pesar de su heterogénea formación, se adscribe mayoritariamente a la postura criterialista considerándose un punto de partida positivo por su complejidad epistémica para abordar la propuesta. Tras la puesta en práctica del diseño, que ha incluido el trabajo con fuentes locales y formación en el Archivo Municipal de Pamplona, se han empleado cuestionarios de elaboración propia para evaluar la mejora de la percepción de necesidad de emplear fuentes primarias locales en el aula de secundaria para trabajar el pensamiento histórico (OE2) y la autopercepción de la competencia docente para trabajar de manera activa el pensamiento histórico y el empleo de fuentes. El alumnado se ha mostrado convencido de la importancia de ayudar al alumnado a realizar interpretaciones históricas trabajando con fuentes y desarrollando el pensamiento histórico, si bien la autopercepción de competencia es menor ya que consideran difícil realizarlo en el aula, señalando como muy necesaria la formación didáctica específica para trabajar las competencias de pensamiento histórico y el uso de evidencias en el marco del MUPES.

**PALABRAS CLAVE:** formación profesorado, ciencias sociales, pensamiento histórico, problemas socialmente relevantes, fuentes primarias.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta el diseño, puesta en práctica y evaluación de una experiencia docente realizada en la asignatura Propuestas de Intervención Docente en Geografía e Historia del Master de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia en la UPNA para trabajar con el alumnado las competencias de pensamiento histórico y la conciencia histórica mediante la realización de un trabajo de investigación original y su trasposición al aula de secundaria. La propuesta parte de un problema socialmente relevante unido al ODS6, y empleará fuentes locales escritas, objetuales y monumentales habiendo contado con la participación y colaboración del Archivo Municipal de Pamplona. Se ha trabajado con fuentes cercanas ya que son susceptibles de generar vínculos emocionales que facilitan los aprendizajes al tratar espacios y temáticas conectadas con la vida del alumnado.

El currículo LOMLOE (RD 217/2022), buscando responder a las necesidades de una sociedad en transformación, se enfoca a la adquisición de competencias concediendo especial importancia al desarrollo de la literacidad crítica para el tratamiento de la información, las fuentes en el caso de la Historia. Se promueven aprendizajes dirigidos a ser capaces de verificar la fiabilidad e identificar las subjetividades subyacentes en las fuentes y en los relatos históricos. El alumnado deberá ser capaz de seleccionar y manejar fuentes históricas para generar productos de investigación propios que puedan conectarse con la realidad con una dimensión ética que fomente la ciudadanía participativa aprendiendo el proceso mediante el cual se generan relatos históricos, generando con espíritu crítico relatos contrastados con fuentes fiables huyendo de relatos hegemónicos.

La formación ofertada en el MUPES debe adecuarse a las demandas sociales y para ello debe garantizar la preparación necesaria para responder a estos retos. El MUPES debe sustentarse sobre tres pilares: una sólida formación disciplinar, conocimiento pedagógico-didáctico profundo, y práctica docente. Es necesario garantizar formación actualizada y excelente de las competencias disciplinares, así como capacitación didáctica para transformar el conocimiento disciplinar en actuaciones de enseñanza-aprendizaje de modo que el profesorado en formación, al finalizar el MUPES, esté y se perciba capacitado y capacitada para atender las realidades sociales y a los retos del siglo XXI que requieren perfiles docentes muy completos.

Se parte de la hipótesis de que una formación inicial enfocada a la adquisición de competencias de pensamiento histórico y competencia histórica resultará en una mayor competencia docente así como de una mejor autopercepción de preparación para el futuro laboral planteándose el problema de si la implementación de experiencias formativas enfocadas a la mejora del conocimiento y praxis epistémica de la propia disciplina mediante el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y su trasposición al aula contribuye a una mejora de la autopercepción de competencia profesional docente.

Por todo ello se establece como objetivo general del trabajo elaborar una propuesta formativa dirigida a la mejora de las competencias disciplinares relacionadas con los contenidos de segundo orden y su trasposición didáctica a las aulas de secundaria concediendo a los estudios una vocación transformadora del presente y del futuro trabajando así la conciencia histórica. Como objetivos específicos se establecen el conocer las posturas epistemológicas iniciales de alumnado (OE1), evaluar si una propuesta que utilice fuentes locales contribuye a la percepción de utilidad y necesidad de su empleo en el aula de secundaria para trabajar el pensamiento histórico (OE2) y evaluar si la experiencia genera una autopercepción de

mejora de la competencia docente para trabajar de manera activa el pensamiento histórico y el empleo de fuentes (OE3).

### **1.1. Marco teórico**

La formación del profesorado es una cuestión en constante revisión. El Master de formación del profesorado vino a sustituir desde el curso 2009-2010 al CAP en el marco de la LOE y de la integración de la universidad española en el EEES. Se trata de un master profesionalizante, un requisito legal para ejercer la profesión docente, cuyo objetivo es que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer sus labores docentes. Es el puente desde el aprendizaje a la docencia, el alumnado se encuentra en un proceso de transición entre ser docente y discente (Benítez y Guerrero, 2022).

Este modelo ha recibido críticas ya que se considera que no ofrece una formación completa que permita al docente asumir con madurez su función existiendo propuestas que abogan por su extensión y ampliación mediante una etapa de inducción. En lo que casi todos los autores coinciden es en la necesidad de que la formación se apoye en tres pilares: un sólido y actualizado conocimiento de la disciplina a impartir, conocimientos didácticos generales y de la didáctica específica y un periodo suficiente de prácticas.

El profesorado en formación, al finalizar el MUPES, deberá ser capaz de realizar investigaciones propias para poder liderar proyectos de investigación en el ámbito escolar que resulten significativos para el alumnado. Para ello, deberán adquirir destrezas de investigador, trabajando suficientemente el método de investigación de la propia ciencia lo que conlleva el dominio de los contenidos de segundo orden para que los y las futuras docentes sean capaces de escoger adecuadamente fuentes para su trasposición didáctica en el aula (Trivó, 2005). Por esta razón, se hace necesario implementar en el MUPES el trabajo de los contenidos de segundo orden o estrategias para responder a cuestiones históricas y comprender de modo más complejo el pasado (Gómez et al, 2014) para garantizar la competencia disciplinar del futuro profesorado. Deberá trabajarse de modo directo la búsqueda, selección y manejo de fuentes, así como la conciencia histórica que va a dotar de sentido al estudio de la historia (2022). En la mayor parte de las ocasiones, el alumnado del MUPES no ha tenido ocasiones suficientes para adquirir una competencia disciplinar completa, teniendo dificultades para seleccionar y manejar fuentes primarias y ser capaz de realizar sus propias investigaciones y relatos históricos así como para realizar una labor de metacognición que le permita conceptualizar y desarrollar plenamente el pensamiento histórico ya que este tipo de competencias se han reservado a perfiles destinados a la investigación (Molina, 2013). Del mismo modo, las enseñanzas de los grados dejan de lado en la mayor parte de los casos la dimensión transformadora que puede tener la Historia ni su capacidad de actuación sobre el futuro trabajando la conciencia histórica (2022).

La enseñanza de la Historia necesita de un sólido conocimiento de su estructura epistemológica, así como del conocimiento pedagógico didáctico para relacionar la materia y las finalidades de la enseñanza teniendo en cuenta los referentes culturales y necesidades del alumnado (Gómez et al, 2019a). Por ello, a la hora de planificar una intervención didáctica en el ámbito universitario es también importante conocer y trabajar sobre las creencias, habilidades y experiencias previas del profesorado en formación pues éstas modelarán los modos de transmisión del conocimiento más allá de las estrategias didácticas (Wineburg, 2001). Abundantes estudios señalan que las creencias epistemológicas del profesorado en activo y en formación son en muchas ocasiones las que condicionan su práctica docente y no tanto los



propios conocimientos disciplinares o didácticos (Pajares, 92, Richardson, 96, Norton, 2005; Paricio et al. 2022). Por todo ello si queremos actuar sobre la competencia didáctico disciplinar del alumnado será imprescindible conocer y colocar como punto de partida sus experiencias y concepciones epistemológicas.

La educación histórica y la didáctica de la historia son dos líneas investigación con amplia presencia en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país (Gómez-Carrasco, et al. 2019b). El interés de la investigación se ha dirigido hacia los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico y en el valor educativo de los conocimientos históricos (Chaparro et al, 2020). Los avances en estas líneas de investigación no pueden separarse de la evolución de la praxis didáctica con la implementación de métodos de trabajo por indagación que buscaban el “hacer historia” como la hacen los historiadores e historiadoras. Del mismo modo, deben considerarse unidas a la evolución historiográfica de la propia ciencia histórica (López-Acebes y García-Alcaraz, 2021).

En el panorama internacional, desde los años 70, en Reino Unido se realizaron investigaciones unidas a la educación histórica con gran influencia tanto a nivel europeo como en Estados Unidos y Canadá (Chaparro, 2022). Se trataba de propuestas que buscaban renovar el aprendizaje de la historia innovando tanto metodologías y temáticas. Influidos por la evolución historiográfica de la Escuela de Annales y por autores británicos como Hobsbawm, amplían sus temáticas para acercarlas al alumnado introduciendo la historia social en el aula empleando los modelos narrativos de “historia desde abajo”. También se innovan las metodologías, se enfatiza el desarrollo de habilidades propias del historiador o historiadora para aprender “haciendo” y se va a conceptualizar el modo disciplinar propio de pensar de la ciencia histórica denominado pensamiento histórico (Wineburg, 2001). Este último recibirá una conceptualización con gran aportación didáctica de la mano de Seixas y Morton (2012).

Resultan esenciales las aportaciones de Kuhn y Weinstock (2002), Shemilt (2003), VanSledright y Maggioni (2009; 2014) para la conceptualización de un modelo epistemológico que ilustre los pasos del aprendizaje del razonamiento histórico. Estos autores van a realizar modelos que categorizan estadios desde posturas de menor desarrollo epistemológico, en las que no existe a penas pensamiento reflexivo, y en las que el pasado se considera algo recibido, a la de completo desarrollo del pensamiento reflexivo que considera el pasado como reconstruido.

VanSledright y Maggioni (2009), utilizando las aportaciones previas de los autores citados, categorizan tres grupos de profesores: “copiers”, “borrowers” y “criterialist”. En primer los “copiers” o postura objetivista, consideran que no es necesario desarrollar criterios para lidiar con las evidencias del pasado, simplemente basta con observar y “copiar el pasado” (Maggioni et al, 2009). Los “borrowers” o postura selectista, consideran que necesitamos los residuos del pasado para construir su conocimiento, pero les faltan herramientas disciplinares y criterio para poder manejar los sesgos y las perspectivas así realizan una selección de lo que consideran adecuado e inadecuado para construir el pasado, pero no son aún capaces de convertir las evidencias en verdaderas fuentes al realizar las preguntas correctas (Maggioni et al, 2009). La última postura, considerada la más desarrollada en el pensamiento histórico reflexivo, sería la postura “criterialista” que afirma que la Historia necesita un proceso de investigación rigurosa dirigido por las preguntas del investigador. Es en esta interacción entre el archivo de fuentes y las hipótesis es donde nacen los argumentos. Es en este proceso en el que va a cuestionarse la fiabilidad de las fuentes siempre en relación al objeto y pregunta de investigación (Maggioni et al. 2009).

La implementación de los aprendizajes dirigidos a lograr un pensamiento histórico epistemológicamente poderoso puede relacionarse con el desarrollo de los elementos del pensamiento histórico desarrollados por Seixas y Morton (2012). Para ello, el alumnado deberá ser capaz de recuperar los vestigios del pasado empleando la perspectiva histórica, valorando su relevancia histórica relacionándolo con el presente y el futuro mediante la relevancia y la dimensión ética (Trivó, 2005).

## 2. MÉTODO

La investigación se ha articulado en torno a una propuesta de aula de 4 semanas de duración, que parte de un problema socialmente relevante, las desigualdades en el acceso al agua potable y al saneamiento y el derecho humano al agua potable (DHAS) como parte de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 mediante la temática “el agua, ¿lujo o derecho?”.

En la fase inicial, previa a la puesta en práctica de la propuesta de aula, se ha empleado el BHQ (Maggioni et al, 2009) y un cuestionario de elaboración propia para conocer tanto las concepciones epistemológicas sobre la historia del alumnado, como el trabajo relacionado con contenidos de segundo orden realizado por el alumnado durante sus estudios de Grado o de master. Posteriormente se realizará un proyecto de investigación mediante trabajos cooperativos basado en los centros de interés de Decroly (Zabala, 2014) partiendo de un problema socialmente relevante “¿el agua lujo o derecho?”, que se analizará desde la perspectiva local mediante la investigación del primer abastecimiento de agua a la ciudad de Pamplona en el siglo XVIII utilizando para ello un elenco amplio de fuentes con el doble objetivo de mejorar la competencia disciplinar y, a través de la práctica y de una modelización dirigida concreta realizar la práctica de trasposición al aula. indagar en el pasado para posteriormente realizar una generalización a las problemáticas globales relacionadas con las bases económicas, políticas, científicas y técnicas de la desigualdad en el acceso al DHAS.

Se ha decidido utilizar fuentes locales escritas, iconográficas y patrimoniales que debido a la cercanía y accesibilidad para el alumnado pueden generar vínculos emocionales que motiven a la investigación y doten de significado y relevancia al trabajo, cuidado y conservación de los mismos (FONTAL, O., 2020). Se ha incluido la visita física al Archivo Municipal de Pamplona como lugar de memoria que ha incluido una sesión formativa gracias a la participación de la dirección del mismo.

Tras la intervención, se ha empleado un cuestionario de elaboración propia para evaluar la percepción de mejora de la competencia disciplinar y didáctica del profesorado para tratamiento de los contenidos estratégicos en el aula incluyendo el manejo y selección de fuentes, y los elementos del pensamiento histórico.

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La actuación se ha realizado en el contexto de la asignatura “propuestas de intervención educativa en Geografía e Historia”, optativa de 3 créditos del módulo específico del MUPES en su especialidad de Geografía e Historia. Es una muestra de conveniencia no probabilística formada por 18 alumnas y alumnos, 7 de género femenino, 10 masculino y 1 que prefiere no adscribirse cuya media de edad es de 24.15.

La muestra presenta una formación heterogénea en cuanto a grados, masters y universidades de procedencia. Más de la mitad ha cursado el Grado de Historia (12), dentro este grupo 3 han cursado doble grado de Historia y Periodismo. El resto del alumnado procede del grado de Arqueología (1) y de

Geografía (4). Además, 5 participantes han cursado otro master, 2 de ellos directamente relacionados con la Historia: Master en Estudios Medievales, Master en Prehistoria y Arqueología, otro con la Geografía: Master en Tecnologías de Información Geográfica y dos participantes han cursado un master con temáticas no relacionadas directamente con la materia: literatura y marketing.

**Tabla 1.** Titulaciones y universidades de procedencia del alumnado.

	<b>Titulación</b>	<b>Universidad</b>
<b>Graduado o Graduada en Historia</b>	9	
Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea		6
Universidad Complutense		1
U. Santiago de Compostela		1
U. Salamanca		1
Universidad de Navarra		1
<b>Doble Grado en Historia y Periodismo</b>	3	
Universidad de Navarra		2
Universidad rey Juan Carlos		1
<b>Grado en Arqueología</b>	1	
Universidad Complutense		1
<b>Grado en Geografía y ordenación del Territorio</b>	4	
Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea		2
Universidad de Sevilla		1
Universidad Complutense		1

La muestra de estudiantes que no ha cursado estudios de Historia sino el grado en Geografía está formada por tan sólo 4 estudiantes procedentes de la UPV-EHU, la universidad de Sevilla y la universidad Complutense. Se han analizado los planes de estudios de los Grados de Geografía y Ordenación del territorio y se ha verificado que en todos ellos se incluyen asignaturas de Historia. Además, a pesar de haberse analizado separadamente los resultados de este subgrupo debido a su reducido tamaño y la escasa diferencia en los resultados no se presentarán de modo separado por no considerarse relevantes, incluyéndose por tanto los cuatro estudiantes en la muestra total sin realizarse distinción del grado o universidad de procedencia.

## **2.2. Instrumentos**

En la fase inicial se han utilizado dos instrumentos dirigidos a conocer las creencias epistemológicas del alumnado sobre la historia y su enseñanza, así como la exposición a las fuentes durante los estudios de grado. Para ello se ha utilizado el BHQ (Maggioni et al 2010) refinando la traducción al castellano realizada por Carril y Revilla (2017) para utilizar lenguaje inclusivo y eliminar “falsos amigos”. El instrumento busca identificar la adscripción del alumnado a las posturas epistemológicas criterialistas, objetivistas o selectistas. En esta primera etapa se ha empleado también un cuestionario “ad hoc” de elaboración conformado por 24 preguntas que combinaban preguntas abiertas y de tipo Likert destinado a conocer la experiencia previa en el manejo de fuentes de los principales periodos históricos, así como la atención prestada a los contenidos de primer orden y a los de segundo por parte del profesorado de los grados.

Tras la intervención, con la finalidad de evaluar sus resultados, se ha empleado como instrumento un cuestionario de elaboración propia no validado por expertos formado por 7 por preguntas tipo Likert.

## **2.3. Procedimiento**

Para realizar el tratamiento estadístico del primero de los cuestionarios de la fase inicial el BSQ (Maggioni et al, 2009) se ha decidido utilizar la escala propuesta en la traducción al castellano del BSQ ofrecida por Carril y (2017) que emplea una escala de acuerdo: completamente de acuerdo (6), muy de acuerdo (5), algo de acuerdo (4), poco de acuerdo (3), casi nada de acuerdo (2) y nada de acuerdo (1) que contrasta con la ofrecida con Maggioni (2009) y Vandelsraight (2014) consistente en una escala de 6 niveles de acuerdo/desacuerdo: completamente de acuerdo (6), de acuerdo (5), algo de acuerdo (4), algo en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y completamente en desacuerdo (1). Vandelsraight (2014) sugiere el tratamiento de los datos utilizando las equivalencias (6=+3; 5=+2; 4=+1; 3= -1; 2= -2; y 1=-3) escala para un rango (totalmente de acuerdo=+3 y totalmente en desacuerdo= -3). Vandelsraight (2014) utiliza una escala que incluye tres niveles de desacuerdo y 3 niveles de acuerdo. La escala ofrecida por Carril (2017) consiste en una escala positiva de gradaciones en los niveles de acuerdo por lo que consideramos que lo adecuado es utilizar una matriz de transformación de los datos de 1 a 6 considerando los niveles de acuerdo del siguiente modo: completamente de acuerdo (6), muy de acuerdo (5), algo de acuerdo (4), poco de acuerdo (3), casi nada de acuerdo (2) y nada de acuerdo (1) sin inclusión de valores negativos. Los datos se tratarán estadísticamente con el programa R studio.

El segundo instrumento destinado a evaluar la percepción de necesidad de competencia docente para trabajar el pensamiento histórico, así como del uso de fuentes, concretamente de fuentes locales está conformado por preguntas tipo Likert de 5 niveles que para su tratamiento estadístico ha sido transformado la siguiente matriz: traspuesto numéricamente siendo (5) totalmente de acuerdo, (4) de acuerdo, (3) algo de acuerdo, (2) en desacuerdo, (1) totalmente en desacuerdo.

### 3. RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados de los cuestionarios de evaluación de posturas epistemológicas del alumnado que se realizaron previamente a la intervención. Como se puede ver en la tabla 1, el alumnado muestra puntuaciones elevadas en todos los elementos del cuestionario adscritos a la postura criterialista mostrándose muy cercanos al totalmente de acuerdo en aquellas cuestiones relacionadas con una postura criterialista unida a la docencia como son “es fundamental que se enseñe a los y las estudiantes a defender su razonamiento con evidencias” (5.83) resaltando también la escasa desviación estándar que deja ver un consenso mayoritario entre el alumnado. También “a los y las estudiantes se les debe enseñar a gestionar evidencias conflictivas” (5.38).

**Tabla 2.** BHSQ Postura epistemológica criterialista.

	<b>media</b>	<b>desviación</b>
Es fundamental que se enseñe a los y las estudiantes a defender su razonamiento con evidencias	5.83	0.38
Un relato histórico es el producto de un método de investigación riguroso	3.94	1.34
A los y las estudiantes se les debe enseñar a gestionar evidencias conflictivas	5.38	0.60
La Historia es una investigación crítica sobre el pasado	4.61	0.91
Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores son componentes esenciales del proceso de aprender la Historia	5.66	0.48
El conocimiento del método histórico es fundamental, tanto para historiadores como para estudiantes	5.16	0.85
Los testimonios razonables pueden ser contruidos incluso mediante evidencias conflictivas	4.55	0.85
La Historia es la reconstrucción razonable de los acontecimientos del pasado en base a la	4.50	1.29

evidencia disponible		
----------------------	--	--

Otros elementos unidos a las concepciones de la historia no ligadas a la enseñanza (Vandelsright, 2014) como “comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores son componentes esenciales del proceso de aprender la historia” (5.66) con una desviación estándar de 0,48 que también deja ver alto acuerdo. Las cuestiones que obtienen puntuaciones menores son “La Historia es la reconstrucción razonable de los acontecimientos del pasado en base a la evidencia disponible” (4.50 pero con una desviación estándar de 1,29 y “un relato histórico es el producto de un método de investigación riguroso” (3.94) con una desviación de 1.34.

**Tabla 3.** BHSQ Postura epistemológica objetivista

	media	desviación
Un desacuerdo sobre el mismo acontecimiento del pasado es siempre debido a la falta de evidencias	2.11	0.67
Unas buenas habilidades de lectura y de comprensión son suficientes para aprender Historia correctamente	3.05	1.25
Los hechos hablan por sí solos	2.5	1.04
Incluso los testigos no siempre están de acuerdo entre ellos y ellas, así que no es posible saber lo que ocurrió	2.61	1.03
Los y las profesores no deberían preguntar a los y las estudiantes sus opiniones sobre la Historia, tan sólo comprobar que saben los hechos	1.27	0.66
Un desacuerdo sobre el mismo acontecimiento del pasado es siempre debido a la falta de evidencias	2.11	0.67

Las respuestas a las preguntas que evalúan la adscripción a la postura epistemológica objetivista reflejadas en la tabla 3, reflejan valores inferiores todas ellas entre el 2 y el 3, es decir poco de acuerdo y casi nada de acuerdo en todos los ítems excepto en los referentes a las habilidades de lectura y comprensión. La valoración más baja la encontramos en un ítem claramente objetivista referido a la enseñanza de la historia “Los y las profesores no deberían preguntar a los y las estudiantes sus opiniones sobre la Historia, tan sólo comprobar que saben los hechos” (1.27) ofreciendo la desviación estándar un valor de 0.66 que refleja un amplio consenso del alumnado en el rechazo a una enseñanza de la historia factual y aséptica.

**Tabla 4.** BHSQ Postura epistemológica selectista.

	media	desviación
La Historia es simplemente una cuestión de interpretación	2.55	1.24
Aquellos y aquellas estudiantes que leen muchos libros de Historia descubren que el pasado es aquello que el historiador o historiadora decide que sea	3.05	1.10
Los y las buenos estudiantes saben que la Historia es básicamente cuestión de opinión	1.66	0.84
Las afirmaciones históricas no pueden estar justificadas ya que son simplemente una cuestión de interpretación	1.77	1.06
Ya que no hay forma de saber qué ocurrió realmente en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elijan	1.61	0.97
El pasado es aquello que el historiador decida que sea	2.88	1.27
Los estudiantes deben comprender que la Historia es esencialmente una cuestión de interpretación	2.72	1.22
No hay evidencia en la Historia.	1.22	0.42

La postura epistemológica selectista también obtiene en todos los ítems valores inferiores a 3 excepto las cuestiones referidas a la lectura que, como en el caso de la postura objetivista alcanza un valor de 3.05. El mayor consenso lo encontramos en el desacuerdo frente a la afirmación “No hay evidencia en la Historia” que obtiene un 1.22 con un amplio consenso ya que la desviación es de 0.42 así como en la cuestión “ya que no hay forma de saber qué ocurrió realmente en el pasado los estudiantes pueden creer cualquier cosa que elijan (1.61).

Partiendo de las concepciones epistemológicas del alumnado, la propuesta formativa, destinada a mejorar la competencia disciplinar y didáctica del profesorado, ha incidido en la importancia de aprender a seleccionar y manejar fuentes con un especial foco en las locales ya que son las más cercanas al alumnado. Respecto al primer objetivo, la utilización de fuentes de tipologías variadas que generen un relato histórico rico, el cuestionario final refleja en todas las cuestiones que lo evalúan valoraciones muy cercanas al totalmente de acuerdo (5): “considero imprescindible utilizar fuentes históricas en el aula” (4.6), “la utilización de fuentes históricas contribuye al desarrollo del pensamiento histórico del alumnado” (4.8) “la utilización de fuentes históricas contribuye a que el alumnado construya su propio aprendizaje” (4.66), “Podemos utilizar en el aula una gran variedad de fuentes: iconográficas, audiovisuales, escritas, objetuales, monumentales” (4.8). La valoración del alumnado a cerca de la potencialidad de las fuentes locales para generar vínculos emocionales que susciten interés es muy cercana al totalmente de acuerdo (4.86) pero algo más baja cuando son preguntados por su accesibilidad “considero que las fuentes locales son accesibles” (3.86). El alumnado se encuentra totalmente de acuerdo de la necesidad de una formación tanto disciplinar como didáctica para poder utilizar fuentes en el aula (4.66) y refleja una valoración baja en la cuestión “me siento preparada o preparado para emplear fuentes primarias en el aula (3.73).

**Tabla 5.** Cuestionario sobre percepción de la necesidad y competencia docente pensamiento histórico aula ESO.

	<b>media</b>	<b>desviación</b>
Me siento preparada o preparado para emplear fuentes primarias en el aula.	3.73	0.79
Considero imprescindible utilizar fuentes históricas en el aula.	4.6	0.72
La utilización de fuentes históricas contribuye al desarrollo del pensamiento histórico del alumnado.	4.8	0.56
La utilización de fuentes históricas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.	4.26	0.88
La utilización de fuentes históricas contribuye a que el alumnado construya su propio aprendizaje.	4.6	0.63
La utilización de fuentes en el aula precisa de formación disciplinar y didáctica del profesorado.	4.66	0.48
Localizar, seleccionar y emplear fuentes históricas en el aula para generar relatos propios es una competencia fundamental que debemos lograr en el aula de ESO	4.66	0.61
Considero que las fuentes locales son accesibles.	3.8	0.77
Considero que las fuentes locales tienen la potencialidad de generar vínculos emocionales que susciten el interés y la implicación del alumnado	4.26	0.59
Me parece difícil utilizar fuentes históricas en el aula.	3.33	0.97
Podemos utilizar en el aula una gran variedad de fuentes: iconográficas, audiovisuales, escritas, objetuales, monumentales.		

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo específico del trabajo buscaba conocer las concepciones epistemológicas del alumnado del MUPES que diversos autores han señalado impactarán de un modo modelador en su futura identidad docente más allá de los conocimientos pedagógicos o disciplinares.

Analizados utilizando el BHQ de Maggioni han reportado unos resultados consistentes de adscripción mayoritaria al grupo criterialista. Esta postura es considerada por los autores como la más desarrollada dentro del proceso de reflexión histórica (Maggioni et al, 2009; Vandelsright, 2014). Esto puede deberse a la formación recibida durante sus estudios y, al tratarse de la última asignatura cursada por el alumnado en el calendario docente del Master, a la propia efectividad de la formación recibida en el Master que haya podido servir de aglutinante o de nivelador de diferencias entre alumnado de procedencias diversas pero que, como se ha señalado al principio, contaba con formación al menos básica en asignaturas de Historia.

El segundo de los objetivos específicos buscaba evaluar si una propuesta que utilice fuentes locales contribuye a la percepción de utilidad de su empleo en el aula de secundaria para trabajar el pensamiento histórico (OE2). Tras la realización de la propuesta de aula el alumnado manifiesta mayoritariamente la importancia de la utilización de fuentes de tipologías variadas que generen un relato histórico rico considerando imprescindible el uso de fuentes para desarrollar el pensamiento histórico y crítico del alumnado dándoles protagonismo para construir sus propios aprendizajes mediante el empleo de fuentes locales ya que son susceptibles de generar lazos y vínculos emocionales por ser cercanos al alumnado. Debemos pensar que si bien la propuesta presentada ha resultado efectiva se partía de un alumnado cuyos presupuestos epistemológicos adscritos mayoritariamente criterialistas, es decir que valoran la importancia de la utilización de fuentes históricas utilizando un proceso de investigación crítico y riguroso. No sólo es necesario emplear las fuentes sino saber qué preguntas debemos hacer a las fuentes.

Partiendo de estas concepciones, la utilización de fuentes y el proceso de investigación cobran un papel protagonista en los procesos de enseñanza aprendizaje. Al evaluar si la experiencia genera una autopercepción de mejora de la competencia docente para trabajar de manera activa el pensamiento histórico y el empleo de fuentes (OE3) el alumnado refleja valoraciones bajas respecto a la autopercepción de capacidad para utilizar fuentes en el aula coincidiendo en la necesidad de recibir formación disciplinar para realizarlo. Muchos autores señalan la dificultad del profesorado en formación de llevar al aula la ciencia histórica tal y como la conciben de modo científico haciendo una distinción entre la ciencia histórica y la escolar. En este caso, el alumnado, adscrito en su mayoría a la postura criterialista tiene voluntad de trabajar en el aula para desarrollar una historia reflexiva, desde posturas epistemológicas bien desarrolladas, pero reclaman que el profesorado del MUPES plantee en el marco de ésta formación específica que les posibilite convertir la competencia disciplinares en prácticas de aula coherentes con sus posturas epistemológicas.

## REFERENCIAS

- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez Carrasco, C., López Facal, R. y Castro Fernández, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educar em Revista*, 35(74), 145-171. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>

- Maggioni, L., VanSledright, B. A. y Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Molina, S., Rodríguez, R. y Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia: la experiencia del Seminario y grupo de investigación familia y élite de poder de la Universidad de Murcia. Clío. *History and History Teaching*, 39.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- VanSledright, B. A. y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts*, Temple University Press.



### 3. El patrimonio cultural entre el profesorado en formación de Educación Infantil y Primaria: los itinerarios didácticos como recurso en la educación histórica

Sáez-Rosenkranz, Isidora<sup>1</sup>

Farrujia de la Rosa, A. José<sup>2</sup>

Martínez Gil, Tània<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Barcelona, España*

<sup>2</sup>*Universidad de La Laguna, España*

<sup>3</sup>*Universidad de Barcelona, España*

**Resumen:** En el presente capítulo se analiza la capacidad formativa de un proyecto didáctico interuniversitario e interciclo para que el alumnado universitario se familiarice con herramientas didácticas claves en su futuro desempeño profesional, concretamente para el caso de los itinerarios patrimoniales. Para ello, se realiza y aplica una propuesta basada en la metodología de proyectos y el aprendizaje colaborativo, cuya capacidad formativa se evalúa mediante rúbricas. En la intervención participan 195 estudiantes de las universidades de La Laguna y de Barcelona de los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria, el curso 2020/2021. El análisis de los resultados de aprendizaje recogidos en las rúbricas para la evaluación de los itinerarios patrimoniales se realiza mediante la estadística descriptiva. A partir de este análisis se concluye que la intervención propuesta es adecuada para promover el uso del patrimonio como herramienta educativa, aun cuando ciertas cuestiones claves de la didáctica, como el trabajo del tiempo, deben ser enfatizados.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio cultural, itinerario didáctico, formación inicial del profesorado, aprendizaje colaborativo, diseño interciclo.

## 1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural, como recurso educativo, ha ido adquiriendo un importante peso específico en la formación inicial del alumnado que cursa los grados de Maestro/a en Educación Primaria y de Educación Infantil en España (Cuenca, 2013; Moreno et al., 2022). En este sentido, en las últimas décadas y, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, son diversos los proyectos de innovación educativa que se vienen desarrollando al respecto (Cuenca, 2003, 2013; Farrujia, et al., 2022), así como los proyectos de investigación y desarrollo (I+D+i) y la elaboración de tesis doctorales. Esta tendencia, unida al propio Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), han posibilitado que el patrimonio tenga cada vez mayor presencia en las normativas legales, en materia educativa, en las referidas etapas (Fontal Merillas et al., 2017), siendo la educación patrimonial la línea más emergente entre las investigaciones del área en la última década.

En el panorama actual español, no obstante, se observa, desde el punto de vista didáctico, un claro predominio de las propuestas patrimoniales destinadas a la Educación Primaria, el mayor peso de las propuestas teóricas frente a las prácticas, en las que casi no se desarrolla la finalidad crítica y, en general, se aprecia una escasa relación entre la educación patrimonial y las propuestas de tipo intervencionista, destinadas a tratar aspectos relacionados con la conservación del patrimonio (Cuenca, 2013; Moreno y Ponsoda, 2018; Gillate, et al., 2021; Moreno et al., 2022). Asimismo, las propuestas de implicación inter ciclos son casos aislados en el panorama educativo actual (Farrujia, et al., 2022). En este sentido y, a la luz del nuevo decreto ley, LOMLOE, esta línea de trabajo toma especial relevancia al intentar desdibujar los cambios curriculares hasta ahora vigentes, pues en la referida ley se plantean puntos de continuidad entre las distintas etapas escolares.

En el marco de este contexto educativo, el presente capítulo aborda los resultados de un Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa (PITE), desarrollado entre la Universidad de La Laguna (ULL) y la Universidad de Barcelona (UB) durante el curso académico 2020-21, para analizar, entre otros aspectos, la capacidad formativa de los itinerarios didácticos patrimoniales en el alumnado de los grados de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil de las referidas universidades. Se trata, por tanto, de un proyecto interuniversitario que propicia el trabajo entre etapas (infantil y primaria) para que el alumnado universitario se familiarice con herramientas didácticas claves en su futuro desempeño profesional. En el proyecto participó el alumnado de las referidas universidades, con el objetivo de formarse didácticamente en la educación histórica, elaborando, como producto final, un itinerario destinado al alumnado del último curso de infantil y del primer curso de primaria, en las ciudades de La Laguna y Barcelona, ambas Patrimonio Mundial de la Humanidad. En el proyecto de innovación se incide, por consiguiente, tanto en la dimensión teórica como en la práctica, así como en las dos etapas (infantil y primaria) y en el aprendizaje contextual, pues los itinerarios didácticos desempeñan un rol importante al abordarse el contexto local (barrio, localidad) y familiar (costumbres, festividades), lo que permite trabajar con el patrimonio en sus dimensiones material e inmaterial (Rivero, 2011a), a través de su entorno próximo.

Por consiguiente, mediante la creación de los itinerarios didácticos se han pretendido potenciar, entre otros aspectos, las competencias digitales del alumnado, su capacidad analítica y de trabajo en grupo, así como la aplicación de las metodologías educativas innovadoras afines al enfoque competencial de la enseñanza de las Ciencias Sociales como pueden ser el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el

aprendizaje colaborativo, entre otros. La enseñanza basada en proyectos, supone hoy en las aulas una alternativa real a las clases magistrales, contribuyendo eficazmente al desarrollo de las competencias clave y al aprendizaje de los contenidos del currículo. Asimismo, permite desarrollar el pensamiento crítico y competencias creativas, mejorar las habilidades de resolución de problemas; aumentar la motivación del alumnado y mejorar la capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones, dado que, de inicio, se plantea al alumnado un proyecto que debe ser resuelto en grupo acordando su finalidad, plan de trabajo, resolución y ejecución. En estas metodologías, el alumnado toma el protagonismo en el propio proceso de aprendizaje, donde el docente actúa como facilitador y colabora con el alumnado y les hace accesibles los distintos recursos para alcanzar su propósito inicial (Gómez et al., 2018). Según estos autores “los contenidos de Ciencias Sociales se pueden descubrir, sirven para dar respuestas a interrogantes y problemas, permiten explicar los fenómenos sociales actuales en toda su complejidad y desde una multiplicidad de perspectivas” (p. 93). Por ello, la aplicación del ABP permite, a su vez, que los estudiantes entiendan que en Ciencias Sociales los contenidos no son cerrados, ni tampoco pueden entenderse como listados de conceptos y acontecimientos.

Este trabajo, a su vez, propició un aprendizaje cooperativo, es decir, el trabajo presencial en equipo y también a través del Aula Virtual y del Google meet, con el objetivo de familiarizar al alumnado con un modelo docente y de aprendizaje superador de la enseñanza directiva. Partiendo de un problema concreto y real, el diseño de itinerarios didácticos, el alumnado debía interactuar con el alumnado de las dos universidades referidas, para desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración o la resolución de problemas. Esta metodología cooperativa pone el foco en la interactividad como elemento fundamental en la secuencia de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que la heterogeneidad del alumnado es un elemento clave y positivo en el desempeño de tareas y la consecución de objetivos de aprendizaje. Investigaciones precedentes ya han puesto de manifiesto que mediante el trabajo cooperativo en aula podemos desarrollar habilidades y aprender a dialogar, a convivir y ser solidarios (Pujolàs, 2008; Riera, 2010). Además, mediante la cooperación, es posible estimular la curiosidad y desarrollo de competencias comunicativas, abordar la diversidad de opiniones y puntos de vista sobre temas o problemáticas planteadas (Gómez et al., 2018).

Por todo ello, el texto aborda algunos de los objetivos específicos del proyecto de innovación y que se detallan a continuación: (1) Favorecer la autonomía y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, y desarrollar sus habilidades para el correcto trabajo en grupo a través de un entorno colaborativo; (2) Motivarles para discernir qué información de la compartida puede contribuir a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. Este trabajo les llevará a aplicar teorías, métodos y técnicas válidas, congruentes con los contenidos de las guías docentes; (3) Favorecer que el alumnado conozca los diseños curriculares de otros marcos educativos y valore las peculiaridades y las afinidades ; (4) Dotar a los futuros profesores/as de Primaria de una capacidad crítica sobre las herramientas didácticas a utilizar, en este caso los itinerarios patrimoniales (5) Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo entre el alumnado, en contextos virtuales e interculturales.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En la presente actuación participaron cuatro grupos de estudiantes (N=195) de las universidades de La Laguna y Barcelona de los grados de Educación Infantil (n=109) y maestro de educación primaria (n=86)

durante el curso 2020/2021. El estudiantado se distribuyó en 17 grupos interuniversitarios e inter ciclos (infantil y primaria), estando cada grupo configurado por dos universidades, dos grados y su respectivo profesorado.

A lo largo de seis semanas se trabajó colaborativa y virtualmente para desarrollar itinerarios didácticos por entornos patrimoniales para alumnado de transición de educación infantil a primaria (5 y 6 años).

El trabajo se desarrolló en dos fases mediadas por una retroalimentación formativa al término de la primera fase. En esta primera fase, el alumnado debía presentar un diseño inicial sobre el cual se articularía el itinerario posterior. Debían, entre otras cosas, definir el tema, estudiar el contexto histórico y plantear inicialmente los principales puntos a recorrer. La concreción del itinerario, foco de este estudio, corresponde a la segunda fase en la cual se concretaba el diseño inicialmente planteado. Allí el alumnado debía articular los elementos curriculares, determinar el recorrido a realizar, plantear actividades y recursos para cada punto y parada del itinerario, al tiempo que definir maneras de evaluar los aprendizajes de su alumnado de infantil y primaria.

Un elemento a destacar en esta propuesta es que el diseño del itinerario debía ser uno, ejemplificado en las dos ciudades trabajadas: La Laguna y Barcelona. De esta manera, tanto la temática, como las actividades y la tipología de puntos debían tener características comunes, al tiempo que podían marcar diferencias contextuales, pero ajustado al diseño original.

## **2.2. Instrumentos**

Con el objetivo de evaluar la capacidad formativa de la actuación, centrada especialmente en la consecución de los aprendizajes propios de un diseño didáctico, se aplicó una rúbrica diseñada en función de los objetivos de aprendizaje del proyecto. Para los efectos de este capítulo, incidimos en los aspectos propios de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como la inclusión de las dimensiones espacio temporales adecuadas a los contextos de infantil y primaria, la organización didáctica de la propuesta, los recursos ofrecidos y la evaluación propuesta de los aprendizajes.

Cada ítem de la rúbrica podía tener cuatro niveles posibles de desempeño, desde insuficiente (1 punto) hasta excelente (2 puntos) y un máximo de 22 puntos (Farrujia, et al., 2022). Los resultados de la rúbrica han sido analizados empleando la estadística descriptiva, concretamente porcentajes e índices de tendencia central y dispersión para observar de forma matizada los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes participantes y verificar la capacidad formativa de la actividad.

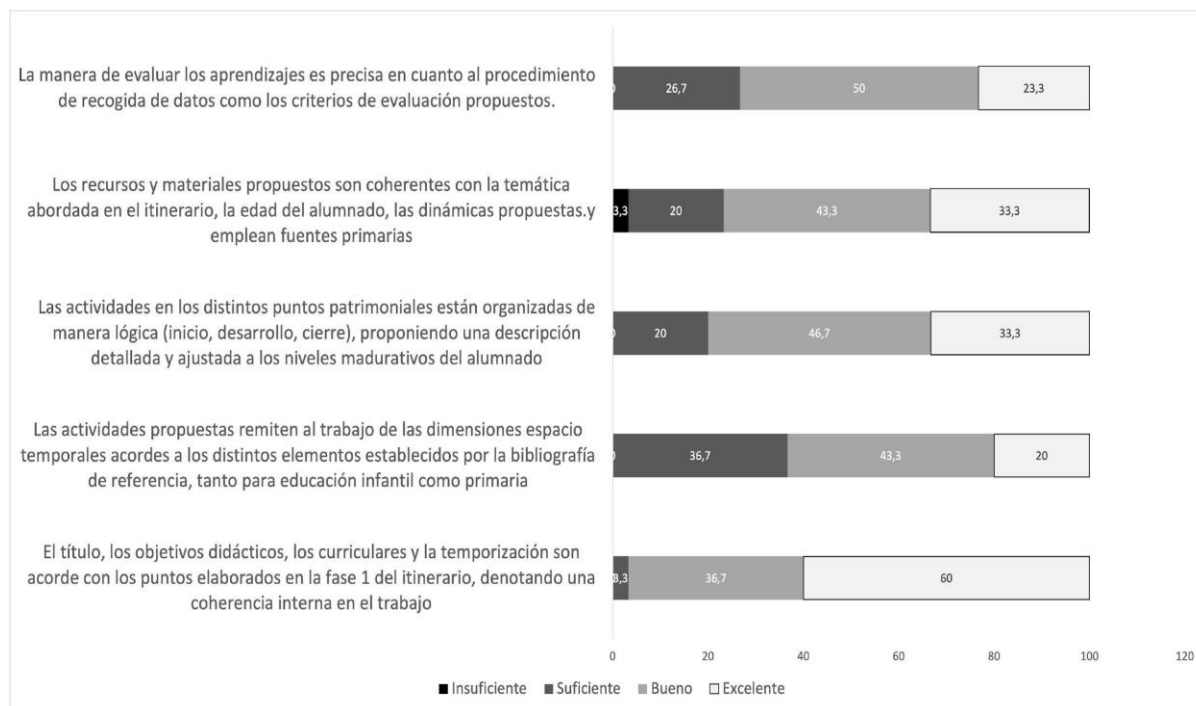
## **3. RESULTADOS**

En cuanto al desempeño general del alumnado, observable en los resultados finales obtenidos, se deduce que fueron positivos a juicio de los investigadores. Las puntuaciones globales medias fueron de 16.33 sobre 22 puntos, con una desviación típica de 2.42 puntos y coeficiente de variación de Parsons de 0.15. Estos datos sugieren un resultado positivo con una escasa variabilidad entre los grupos, configurándose homogéneamente. Es posible, por tanto, sostener que la capacidad formativa de la propuesta, además de positiva, ha conseguido desarrollar aprendizajes de manera uniforme.

De forma consistente con estos resultados generales, más de la mitad del alumnado se situó en un desempeño acorde a las puntuaciones medias, coincidiendo éstas con la mediana de los resultados (16 puntos). Con todo, hubo un 25% de los trabajos revisados que obtuvieron puntuaciones inferiores a 14

puntos, siendo la mínima puntuación obtenida de 11.5. Lo anterior indica que un cuarto del grupo demostró aprendizajes mínimos. Otro 25% de los grupos participantes obtuvieron puntuaciones superiores a 18.5, y una puntuación máxima obtenida de 20 puntos. En este sentido, a nivel general, los resultados obtenidos por el 75% del alumnado fueron buenos o excelentes, aun cuando todos aprobaron la actividad. Así, la propuesta parece ser efectiva para promover aprendizajes integrales y generar propuestas didácticas empleando que emplean el patrimonio local como medio de aprendizaje.

Al observar con detalle los resultados del proyecto, enfatizando en los rasgos propios de las Ciencias Sociales y la coherencia interna de la propuesta se obtienen los datos presentados en la Figura 1.



**Figura 1.** Desempeño del alumnado en ítems escogidos vinculados a la enseñanza de las ciencias sociales.

La Figura 1 muestra que la coherencia interna del diseño inicial y final fue el aspecto que mejor desarrollo tuvo en el proyecto final de diseño de itinerario. Un 60% del alumnado obtuvo niveles excelentes o buenos en este ítem, siendo a su vez, el indicador más homogéneo (DT: 0.2842).

La concreción de aprendizajes propios de las Ciencias Sociales, como aquellos espacio-temporales fueron los que en menor medida se consiguieron. Solo un 20% obtuvo niveles excelentes y la proporción de trabajos que desarrollaron este aspecto suficientemente fue superior a 1/3. Las puntuaciones medias de este ítem fueron de 1.417 (sobre 2 posibles) y constituyen el indicador con los desempeños más bajos de los evaluados, aunque un 26% de los trabajos escapa a esta generalidad (coeficiente de variación 0.26).

Este aspecto es, en cierta medida, preocupante, puesto que uno de los temas clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la cuestión espacio temporal (Hannoun, 1977; Trepát y Comas, 2008; Rivero, 2011b) especialmente en edades tempranas. En este sentido, los resultados reflejan que propuestas de este tipo requieren enfatizar el trabajo del tiempo sobre otras cuestiones, si se quiere aprovechar el potencial formativo del patrimonio.

En cuanto al diseño didáctico y sus características, el desempeño del estudiantado fue mejor que los temporales (Gráfico 1), obteniendo 1/3 de ellos puntuaciones excelentes, especialmente en lo que refiere

al uso de recursos y coherencia de las actividades propuestas durante el itinerario. Los resultados de estos ítems sugieren que el diseño de las actividades a realizar en los distintos puntos del itinerario es uno de los aprendizajes con puntuaciones más altas (puntuación media: 1.567, DT: 0.365), por sobre sobre la elección de los recursos a emplear que, aun habiendo obtenido puntuaciones buenas (puntuación media: 1.533; DT: 0.4138), es ligeramente más baja y heterogénea que la de la estructuración de las actividades en los distintos puntos patrimoniales. Además, como muestra el Gráfico 1, la elección de los recursos es el único ítem de los valorados que obtuvo una puntuación insuficiente, mostrando la disparidad en el desempeño del alumnado.

Los elementos antes indicados son relevantes en el diseño didáctico de las Ciencias Sociales, especialmente cuando se quiere promover un aprendizaje con el trabajo del patrimonio, más allá de emplearlo de forma ilustrativa o como otra forma de desarrollar la clase magistral. En este sentido, los resultados de la aplicación de esta propuesta indica que, si bien es un planteamiento con resultados satisfactorios, en aras de promover el diseño de productos didácticos, es necesario incidir más explícitamente en la capacidad de seleccionar los recursos y emplearlos de forma acorde a las perspectivas activas de aprendizaje que se promueven hoy desde la didáctica de las Ciencias Sociales.

Por último, la evaluación de aprendizajes que propuso el grupo de estudiantes en sus diseños de itinerario fue en general bien planteado (Gráfico 1), aunque un cuarto de los grupos lo hicieron suficientemente y el otro 25% de forma excelente. Así, las puntuaciones medias de este ítem han sido de 1.483 (sobre 2) con una desviación típica de 0.359. De estos datos se desprende que mientras el alumnado es capaz de diseñar actividades didácticas en entornos patrimoniales, necesita trabajar más la capacidad de evaluar dichos aprendizajes propuestos. En este sentido, la valoración de la capacidad formativa del proyecto en general es positiva, aun cuando hay sectores claves que necesitan ser reconsiderados.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A partir del análisis de los trabajos del alumnado y mediante la aplicación de una rúbrica consensuada por los tres docentes del proyecto, a grandes rasgos, podemos concluir que la intervención propuesta por el proyecto de innovación es adecuada para promover el uso del patrimonio como herramienta educativa. Aun cuando ciertas cuestiones claves de la didáctica, como el trabajo del tiempo y el espacio en las etapas de infantil y primaria, deben ser más enfatizados, como pasaremos a comentar a continuación y a la luz de los resultados obtenidos.

Al observar el gráfico de resultados en su conjunto se desprende una lectura positiva en la ejecución de los trabajos, el alumnado en formación, tanto en la etapa de educación infantil como primaria, demuestra tener amplios conocimientos en la programación de actividades educativas en sintonía con el marco curricular vigente y las necesidades del alumnado, por lo que la coherencia de los trabajos presentadas obtuvo excelentes resultados. Aunque si presentaron alguna dificultad en las propuestas de evaluación, posiblemente por el uso residual que tanto la escuela como los estudios universitarios han hecho habitualmente del patrimonio, y que les ha dotado de pocos recursos para ello. Con todo, cuando nos adentramos en aspectos más específicos de la educación no formal, en general, y el espacio patrimonial, en particular, detectamos algunas carencias. No es casual el hecho que solo en el ítem de selección del recurso patrimonial aparezca un porcentaje insuficiente, y está estrechamente relacionado con otros resultados ya obtenidos (Farrujia, et al., 2022) en los cuales observamos la repetición de ciertos elementos patrimoniales en ambas ciudades, coincidentes con los iconos turísticos, lo que nos lleva a

reflexionar si la selección va en consonancia al tema o bien, el tema en consonancia con aquello que únicamente conocen o asocian con lo patrimonial. Es obvio que la publicidad, especialmente en un mundo global en el que todo pasa por sus redes sociales, tiene un peso importante y condicionante en dicha selección.

En ocasiones las distancias dentro del itinerario eran poco coherentes con la realidad del público al que iban destinadas, hecho que sigue confirmando la hipótesis del equipo ejecutor del proyecto: por un lado, la influencia de la imagen turística, por otro, el profundo desconocimiento de sus propias ciudades, factores que sin duda condicionaron la selección de recursos. Ello nos lleva a plantear otro factor clave, y es si el realmente cuando el alumnado diseñaba los itinerarios en ambas ciudades lo planteaba desde el patrimonio, o bien desde “aquello” que querían contar; el patrimonio para ellos y ellas era la fuente de conocimiento, ¿o bien un elemento que ilustraba o ejemplificaba lo que pretendían explicar? Sigue siendo para la educación formal un reto el contemplar el patrimonio como el centro sobre el cual generar el conocimiento y dejar atrás la visión ilustrativa de la que ya el libro de texto ha hecho gala desde sus inicios. Así pues, pese a que las actividades, en cuanto a desempeño, eran correctas, seguían tratando en su mayoría al elemento patrimonial como “excusa” para explicar aquello que curricularmente querían tratar. Pocas fueron las iniciativas que observaban, analizaban, investigaban el bien patrimonial mueble como sí podrían hacerlo con otro tipo de fuentes históricas; en definitiva, la ciudad es un gran museo al aire libre, repleto de elementos que nos sitúan en el espacio temporal, y a la que muy necesariamente debemos preguntar. ¿Podría ser esta la consecuencia de los malos resultados en el tratamiento de la dimensión espacio temporal?

Siendo conscientes de que la dimensión espacio temporal está constreñida por el propio marco en el que se desarrolló el itinerario, no parece este haber sido el factor que condicionara las propuestas elaboradas por el alumnado. Es decir, las causas responden más a factores extrínsecos que intrínsecos y están condicionadas por la propia formación inicial del alumnado, previa a la universitaria. La concepción positivista y lineal de la historia que impera en primaria, más centrada en discursos cerrados, en fechas y en determinados períodos, en batallas y en personajes, y menos proclive hacia el abordaje de procesos históricos como la causalidad o la sucesión temporal (Jiménez y Muñoz, 2022), creemos que permite entender las deficiencias detectadas en los resultados sobre la dimensión temporal y el tratamiento educativo dado a los bienes patrimoniales. Es significativo al respecto, como han señalado Jiménez y Muñoz (2022), que los distintos currículos educativos desarrollados en las tres últimas décadas en España no hayan prestado la suficiente atención a los conocimientos históricos y tampoco a las competencias procedimentales, estando los contenidos enfocados principalmente hacia hechos y personajes.

## REFERENCIAS

- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca, J. M. (2013). La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas. En: J. Estepa (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355), Universidad de Huelva.

- Farrujia de la Rosa A. J., Martínez-Gil, T., Hernández Gómez, C. M. & Sáez-Rosenkranz, I. (2022). Designing Heritage Itineraries in Trainee Teachers Through Virtual Inter-University and Collaboration Groups: The Examples of Barcelona and La Laguna in Social Sciences Teaching. *Frontiers in Education*, 7: 834373. doi: 10.3389/educ.2022.834373
- Fontal Merillas, O., Ibáñez Etxeberría, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. y Ibáñez Etxeberría, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3), 129-147. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez Carrasco, C.J; Ortuño Molina, J; Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hannoun, H. (1997). *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Kapelusz.
- Jiménez Pablo, E. y Muñoz García, G. (2022). Los conocimientos históricos en el currículum de Educación Primaria: una comparativa entre España, Italia y Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 22: 1-24. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1841>
- Moreno Vera, J. R., y Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En: R. Roig (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Moreno Vera, J. R., López-Fernández, J. A. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de educación infantil. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439-458. <http://18.30827/profesorado.v26.1.13789>
- Pujolás, P. (2008). 9 ideas clave. *El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Riera, G. (2010). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa* (tesis doctoral). Universitat de Vic.
- Rivero, M. P. (2011a). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 17-24
- Rivero Gracia, M. P. (2011b). *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil*. Mira Editores.



Trepat, C. A. y Comes, p. (2008). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.

## 4. Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas<sup>1</sup>

Monteagudo-Fernández, José

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La teoría o metaconcepto del pensamiento histórico se ha convertido en los últimos años en el referente para mejorar la enseñanza de la historia desde un punto de vista epistemológico. El presente trabajo lleva a cabo una revisión sistemática de los trabajos sobre pensamiento histórico en las diferentes etapas educativas que se han publicado en los últimos diez años en las principales revistas que poseen el sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Los resultados muestran una importante presencia de la temática, concentrada en pocas revistas y encabezada por la Universidad de Murcia. Destacan los estudios no experimentales y fenomenológicos, centrados, sobre todo, en la enseñanza universitaria, especialmente en el Máster en Formación del Profesorado. Todas las habilidades que conforman la capacidad de pensar históricamente están presentes en los estudios, especialmente el uso de fuentes históricas. Se realiza, finalmente, una comparativa con estudios similares, se expone la presencia explícita del pensamiento histórico en la actual legislación educativa y se ofrecen alternativas para estudios futuros.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la historia, pensamiento histórico, revisión sistemática.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática (ENACOHIS) (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los tres grandes retos a los que la enseñanza de la historia debe hacer frente vienen definidos por la inclusión de las competencias en los currículos educativos, el protagonismo que han adquirido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y las consecuencias de la actual globalización (Gómez-Carrasco et al., 2018). Todo ello conjugado invita a la reflexión sobre las transformaciones que debe sufrir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina en la actualidad.

En este sentido, tal y como indica Perafán (2013), los docentes de historia y ciencias sociales tienen la labor de preparar a los estudiantes a fin de hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que intervienen en el marco de las dinámicas de análisis. Para ello son necesarios los conocimientos aportados por la historia, ya que favorecen la formación integral del alumnado.

Sin embargo, en la sociedad actual surgen muchos interrogantes acerca de cómo lograr que el proceso de enseñanza de la historia desarrollado por los docentes sea el reflejo de un verdadero compromiso con la formación de una nueva sociedad de jóvenes críticos y reflexivos dentro de una dinámica en la que se dé un estímulo efectivo para el logro del aprendizaje, siendo aquí donde la didáctica de la historia juega un papel crucial.

Siguiendo a Luis-Gómez (2002), existe una divergencia de planteamientos en lo que se entiende por didáctica de la historia, y de las ciencias sociales en general. Por un lado, estaría la concepción de la didáctica de las ciencias sociales como ciencia aplicada, como un saber científico, a la vez tecnológico y un hacer técnico, encargada de poner en marcha actividades de enseñanza y aprendizaje encaminadas hacia la consecución de los saberes curriculares. Por otro lado, tendríamos la concepción de la didáctica de las ciencias sociales como saber específico utilizado en la formación inicial del profesorado y que conjuga aspectos científicos y pedagógicos, teniendo como centro la teoría de la transposición didáctica. Finalmente, encontraríamos la concepción de la didáctica de las ciencias sociales como un saber práctico-político, que la entiende, no como una disciplina propiamente dicha, sino como un espacio absolutamente abierto al debate y la controversia racional y democrática, que incumbe también al profesorado de niveles preuniversitarios (Rozada, 1997).

No obstante, en lo que a la disciplina histórica se refiere, y por extensión al resto de campos que conforman las ciencias sociales como materia de enseñanza, por su didáctica parece que no ha pasado el tiempo, pues ya Altamira (1997) denunciaba que, si la enseñanza de la historia no es capaz de dotar al alumnado de conocimientos relativos a la realidad con la mayor certeza posible, este problema se debe a su metodología de enseñanza, en la que se abusa de las lecciones magistrales y del libro de texto. Para superar esta situación, Altamira abogaba por la “metodología racional de la historia”, que contenía cuestiones pedagógicas relativas a realizar trabajos en clase, material a manejar, cooperación del alumnado; y cuestiones técnicas, como el concepto y contenido de la historia, su relación con otras ciencias auxiliares y la lectura de textos.

En consonancia con sus recomendaciones, y teniendo presente que la historia formula hipótesis sobre el pasado e intenta demostrarlas a través de pruebas y de un método riguroso de análisis (Gómez y Miralles, 2015), han emergido propuestas de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje centradas en la incorporación en las aulas del trabajo del historiador que contribuyen a desarrollar el denominado

pensamiento histórico, un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado en base a la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Al hablar de pensamiento histórico nos referimos a un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015) relacionados con la relevancia histórica, el uso de fuentes históricas como pruebas, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los hechos históricos, la perspectiva histórica, e incorpora también la dimensión ética de la historia: posibilitan responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja.

A través de la conjugación de los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, favoreciendo así el conocimiento del contexto actual, haciendo posible su inclusión y dirigiendo sus acciones hacia la mejora de la sociedad.

El trabajo de estos conceptos metodológicos debería de conducir al desarrollo de varias destrezas en las clases de Historia (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). En primer lugar, está la capacidad de abordar los problemas históricos en su contexto, de acuerdo con su trascendencia para la sociedad. Aquí se debe poner el énfasis en la necesidad de ligar las vidas diarias de los hombres y las mujeres en el pasado a grandes procesos históricos. La historia social desempeña sin duda un importante papel a la hora de establecer vínculos con el pasado, el presente y el interés de los estudiantes por conocer la historia. En segundo lugar, debemos estimular el análisis y la extracción de evidencias de las fuentes y los experimentos históricos, un ámbito que relaciona el pensamiento histórico con un proceso metodológico. En tercer lugar, es necesario desarrollar en los estudiantes una conciencia histórica, es decir, la capacidad de interrelacionar fenómenos pretéritos y presentes. Por último, debemos fomentar que el alumnado sea capaz de construir o representar narrativas del pasado. Estas destrezas combinan el uso de las fuentes con la transmisión de los conocimientos históricos en el marco de un problema complejo: la relación entre la argumentación correcta, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y las continuidades en un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial. Se trata, en suma, de un intento de enseñar a los alumnos a pensar y dudar antes que suministrarles gran cantidad de conocimientos (Fontana, 2003). Sin embargo, también somos de la idea de que enseñar un conjunto de habilidades cognitivas y procedimentales no supone, por sí mismo, el desarrollo de una conciencia crítica si no se trabaja también sobre los contenidos y valores implicados en dicho proceso razonador (Marín, 2020).

## **1. MÉTODO**

El presente trabajo se trata de una revisión sistemática, un tipo de investigación científica que se basa en la búsqueda sistemática, evaluación crítica y síntesis de todos los estudios relevantes sobre un tema específico, con la finalidad de establecer el ‘estado del arte’ en ese campo de estudio (Sánchez-Meca, 2010). Las revisiones sistemáticas constituyen actualmente un método de investigación sólido y reconocido en las ciencias sociales, pues dotan de rigor científico al proceso de revisión de la literatura científica, facilitando su replicabilidad por otros investigadores y permiten alcanzar interpretaciones más fiables al basarse en una metodología cuantitativa, rigurosa y objetiva (Sánchez-Meca, 2022). La gran variedad (como se verá más adelante), en cuanto a la tipología de estudios hallados, ha empujado a la opción de una revisión sistemática y no un meta-análisis.

Nuestro caso presenta como objeto de estudio el metaconcepto del pensamiento histórico en la didáctica de las ciencias sociales partiendo de la siguiente pregunta inicial: ¿Qué características presentan los artículos publicados en las principales revistas españolas sobre el metaconcepto del pensamiento histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia?

Para ello se ha realizado una revisión de las revistas españolas que cumplieran con los dos siguientes criterios: tener el sello de calidad de la FECYT y estar en el primer cuartil de la clasificación elaborada por esta misma institución en la categoría de Ciencias de la Educación. Además, se ha establecido un rango temporal, al incluir solo los estudios publicados desde el año 2013 hasta finales de 2022 (últimos 10 años).

Para la búsqueda en estas publicaciones se han empleado, como palabras clave, las siguientes: pensamiento histórico, pensar históricamente, educación histórica, conciencia histórica y didáctica de la historia.

En las diecinueve revistas que cumplían con los criterios establecidos, se hallaron veinticinco publicaciones, de las que cuatro fueron descartadas por no tratarse de estudios cuantitativos o cualitativos. La Tabla 1 muestra los veintiún artículos finalmente analizados para este estudio siguiendo el orden de clasificación de la FECYT.

**Tabla 1.** Listado de publicaciones analizadas

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Revista</b>
Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares	Juan C. Bel Martínez, Juan C. Colomer Rubio, Rafael Valls Montés	2019	Educación XXI
Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra	Pedro Miralles Martínez, Cosme J. Gómez Carrasco, José Monteagudo Fernández	2019	
Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia	Cosme J. Gómez Carrasco, Jairo Rodríguez-Medina, Álvaro Chaparro Sainz, Santiago Alonso García	2022	
Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica	Laura Arias-Ferrer y Alejandro Egea-Vivancos	2022	Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado
Tipos y funciones de las imágenes de los libros de Historia de 1º Bach.	Gudín de la Lama, E., Escribano Muñoz, C., Lasala Navarro I., y Chávarri Pérez, S.	2022	
¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil	Laura Arias Ferrer; Alejandro Egea Vivancos; Raquel Sánchez Ibáñez; Jesús Domínguez Castillo; Francisco Javier García Crespo; Pedro Miralles Martínez	2019	Revista Complutense de Educación

Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia de enseñanza secundaria	Cosme J. Gómez-Carrasco, Jairo Rodríguez-Medina, Pedro Miralles-Martínez y Víctor B. Arias-González	2021	Revista de Psicodidáctica
La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria	Jorge Ortuño Molina, Ana Isabel Ponce Gea, Francisca J. Serrano Pastor	2016	Revista de Educación
Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo	Juan Carlos Bel Martínez	2017	
Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación	Jorge Sáiz Serrano, Ramón López Facal	2016	
Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo	María Martínez Hita, Cosme J. Gómez Carrasco	2018	
Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica	Jairo Rodríguez-Medina, Cosme J. Gómez-Carrasco, Ramón López-Facal, Pedro Miralles-Martínez	2020	
Enseñar historia en Primaria: Análisis de la demanda cognitiva en el currículo español	Laura Arias-Ferrer Alejandro Egea-Vivancos Alberto Gómez-Mármol	2021	
Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos	Jorge Sáiz Serrano y Cosme J. Gómez Carrasco	2016	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)
Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile	Cristián Leal Pino, Rodrigo Salazar-Jiménez	2017	
Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra.	Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. & Chapman, A.	2017	
Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las	Jorge Sáiz Serrano, David Parra Monserrat	2017	

series históricas en educación secundaria	Marcelo Fronza	2017	
Interculturality as an expression of humanist perspective: The young students' ideas about the Conquest of America from Altan's historical graphic narratives and Julierme's History textbook		2019	
Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado	Luis Alberto Alves, Helena Pinto		
Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria	Catalina Guerrero Romera, Alejandro López-García, José Monteagudo Fernández	2019	
La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos?	José Armas Castro, Ana Isabel Moreira, Cristina Maia, Jorge Conde Miguélez	2019	

A fin de llevar a cabo el análisis de los artículos encontrados en la búsqueda, se ha identificado y analizado la tipología de los estudios descritos en ellos, el año de publicación, el idioma en el que se encuentran escritos, la revista en la que se publican, su autoría (individual o colectiva, colaboraciones entre universidades), y las instituciones de los autores (distribución geográfica) para examinar si existen tendencias. Además, también se localizó el nivel educativo en el que se contempla el trabajo del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, así como sus conceptos de segundo orden más estudiados. Estos indicadores se analizaron descriptivamente, calculando porcentajes y frecuencias. Posteriormente, fueron integrados los resultados y las conclusiones de los artículos contemplados para conocer el enfoque que mantienen acerca de la inclusión del pensamiento histórico en las aulas.

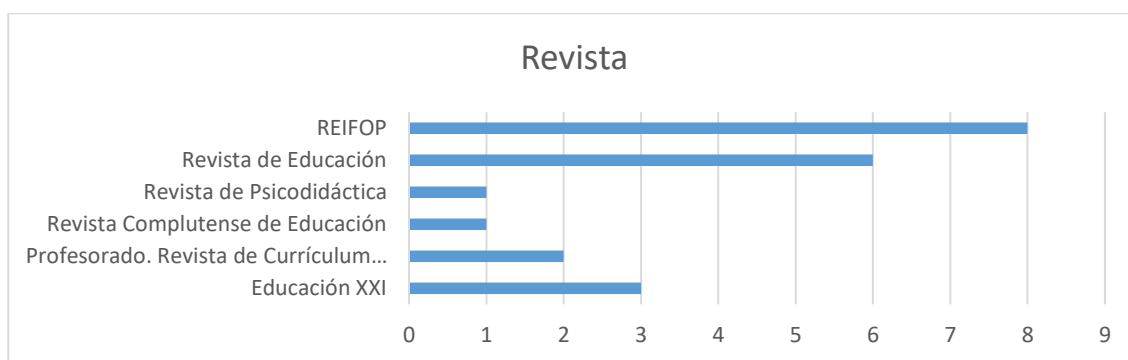
## 2. RESULTADOS

Comenzando con el año de publicación, en la Figura 1 observamos que en los tres primeros años que forman parte de este estudio ninguna de las revistas analizadas publicó un solo artículo sobre la temática del pensamiento histórico. No es hasta 2016 cuando aparecen los primeros ejemplos en las publicaciones que hoy se encuentra en el primer cuartil de la FECYT. A pesar de ser una temática con presencia continuada en el tiempo desde entonces, la cantidad de artículos que tratan el pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales no ha experimentado una progresión lineal en las revistas seleccionadas. El mayor número de publicaciones fue de 7 en 2019.



**Figura 1.** Evolución de las publicaciones sobre pensamiento histórico

Las publicaciones analizadas se concentran en dos de las diecinueve revistas cotejadas, siendo todas ellas de temática general (no centradas en una didáctica específica) y aglutinando la *Revista Electrónica Interuniversitaria en Formación del Profesorado* (REIFOP) y *Revista de Educación* y el 66.5% de las publicaciones halladas acerca del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales (Figura 2). El hecho de tratarse de revistas españolas puede justificar que sea el español la lengua mayoritaria en la que se encuentran estos artículos, aunque en seis de ellas (el 28.5% de los artículos) también se ofrece su traducción al inglés (el caso de los publicados en los boletines *Revista de Educación*), a los que hay que sumar otro caso (4,7%) en el que la aportación solo aparece en inglés (un artículo en REIFOP), lo que eleva la cifra ligeramente por encima del 33% de publicaciones disponibles en inglés; y un caso (4.7%) que se ofrece en portugués (también en REIFOP).



**Figura 2.** Cantidad de artículos sobre pensamiento histórico por revista

En lo referente a las instituciones universitarias cuyos docentes firman los trabajos localizados, la inmensa mayoría de ellas se recogen en el ámbito geográfico español, unas 15 (71%), siendo destacables las aportaciones realizadas, sobre todo, desde la Universidad de Murcia, seguida a mucha distancia de las de Valencia, Santiago de Compostela y Valladolid (Tabla 2). Seis de los artículos (28.5%) son de autoría extranjera, firmados desde universidades portuguesas, brasileñas, chilenas o londinenses. La autoría individual de estos estudios solamente cuenta con 2 casos (9.5%), siendo, por tanto, la coautoría la que protagoniza la mayor parte de las publicaciones sobre pensamiento histórico, con un montante de 19 artículos (90.5%). En dichos artículos firmados colectivamente sobresalen los que corresponden a autores de una misma institución (11 artículos, 52%), aunque también resulta habitual la colaboración entre universidades para este tipo de estudios, sumando un total de 8 (38%) de las investigaciones



analizadas, de ahí el largo listado de instituciones que participan en la publicación de artículos sobre pensamiento histórico. Centrándonos en los autores, 40 investigadores diferentes participaron en los diversos estudios examinados, estando presentes nueve de ellos en más de un trabajo. Más concretamente, los investigadores Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez son quienes aportan mayor cantidad de trabajos, apareciendo en siete (33%) y cinco (24%) de las publicaciones respectivamente.

**Tabla 2.** Cantidad de publicaciones y universidades de procedencia.

Universidad	Número de artículos
Universidad de Murcia	13
Universidad de Valencia	5
Universidad de Santiago de Compostela	3
Universidad de Valladolid	3
Universidad Internacional de La Rioja	2
Universidad de Almería	1
Universidad de Granada	1
Universidad del Bío-Bío	1
Pontificia Universidad Católica de Chile	1
Universidad Adventista de Chile	1
Universidade Federal de Mato Grosso	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade do Porto	1
Politécnico do Porto	1
Universidad de Salamanca	1
Universidad Antonio de Nebrija de Madrid	1
Universidad Complutense de Madrid	1
UCL-Institute of Education	1

En cuanto a la tipología de los estudios (Tabla 3), se observa una gran variedad, estando muy próximos los realizados bajo un enfoque cuantitativo (8 de ellos, 38%), sobre todo mediante estudios tipo encuesta (24%), y los llevados a cabo bajo una óptica cualitativa (7 de ellos, 33%), en especial los estudios fenomenológicos (24%). A continuación, aparecen las investigaciones realizadas bajo un planteamiento mixto (3 de ellos, 14%), los de análisis documental (9,5%) y finalizando con una revisión sistemática.

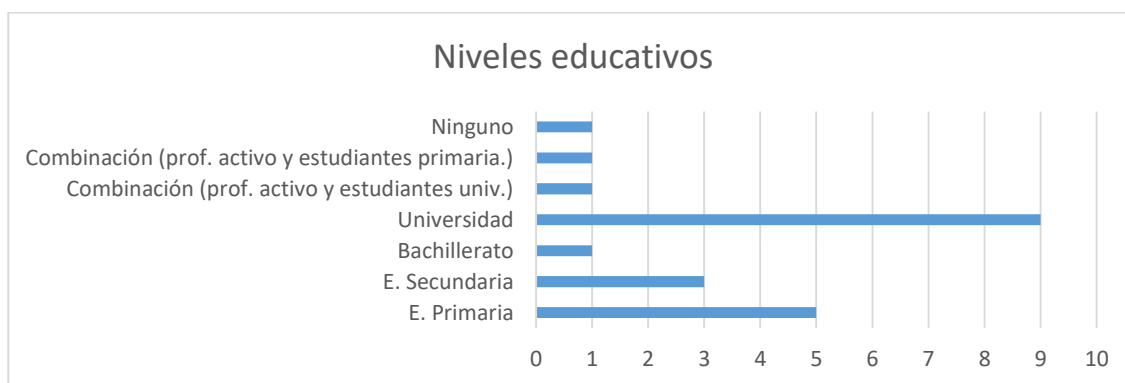
**Tabla 3.** Cantidad de publicaciones según el tipo de estudio

Tipo de estudio	Número de artículos
Pre-experimental	1
No experimental-tipo encuesta	5
No experimental-descriptivos	2
Combinación de no experimental descriptivos y análisis categorías conceptuales	3
Investigación etnográfica	1
Investigación evaluativa	1
Estudios fenomenológicos	5
Revisión sistemática	1
Análisis documental	2

Examinando más en profundidad las investigaciones descritas en las publicaciones, predominan las relacionadas con diferentes recursos para la enseñanza de la historia (fuentes documentales, digitales,

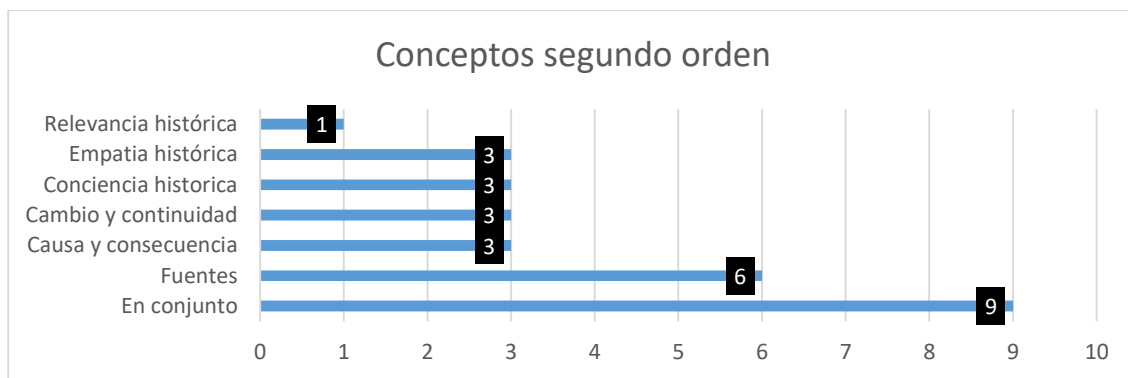
patrimonio; 7 artículos 33.3%), seguidas de los análisis de imágenes y actividades en libros de texto (4 artículos, 19%) y el análisis de narraciones históricas (3 casos, 14%). Cabe mencionar, igualmente, que los estudios fenomenológicos se emplean, sobre todo, para el análisis de narraciones históricas y las concepciones sobre la historia, mientras que las investigaciones basadas en encuestas tratan sobre el uso de recursos a la hora de enseñar historia y los estudios mixtos analizan las imágenes de los libros de texto.

Respecto al nivel educativo en el que se enfocan las investigaciones recogidas en los artículos, debemos decir que se ha encontrado una amplia variedad, aunque son mayoritarias aquellas que se centran, en exclusiva, en el alumnado universitario (9 artículos, 43%), sobre todo del Máster en Formación del Profesorado en su especialidad de Geografía e Historia, y alumnado de diferentes grados (Primaria e Historia). Le siguen las publicaciones relativas a la etapa de Educación Primaria (5 artículos, 24%), Educación Secundaria (3 artículos, 14%) y Bachillerato (1 artículo, 4.7%). Por último, encontramos 2 publicaciones que recogen estudios donde se combina la opinión del profesorado de Historia en activo con, por lado, futuros docentes de primaria y secundaria en su formación inicial, y, por otro, alumnos de Educación Primaria. La revisión sistemática no se centra en ninguna etapa educativa concreta.



**Figura 3.** Cantidad de artículos que se centran en los diferentes niveles educativos al tratar el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia

En referencia al último indicador analizado (las habilidades o conceptos de segundo orden que componen el pensamiento histórico más estudiadas), 9 de los 21 artículos encontrados (43%) se refieren a dichas habilidades en su conjunto, sin diferenciar subtipos (Figura 5). Así, el resto de los trabajos (57%) se centran en una única habilidad concreta o aborda varias de ellas dentro de la misma publicación: empleo de fuentes (28.5%) causas y consecuencias, cambio y continuidad, conciencia histórica, empatía histórica (14 % cada una de ellas) y relevancia histórica (4.7%).



**Figura 5.** Cantidad de artículos según el concepto de segundo orden en el que se centran

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la pregunta inicial planteada se discutirán los resultados y se indicarán las conclusiones. Comenzamos afirmando que existe un importante número de trabajos publicados al respecto en los últimos diez años en las revistas españolas examinadas, y más si tenemos en cuenta que dichas publicaciones se reducen, en verdad, a los últimos siete años. Ello puede indicar que nos encontramos ante una temática que, a pesar de las irregularidades en la relación de publicaciones por año, está en auge.

Otra característica es la concentración de las publicaciones sobre pensamiento histórico en dos revistas, que cuentan con más de la mitad de lo que se escribe sobre pensamiento histórico. Como hipótesis de los motivos de esta realidad puede aventurarse el interés de los equipos editoriales de dichas revistas en la temática, o la atracción que ejerzan estas sobre los autores a la hora de enviar sus escritos. Asimismo, entre las revistas analizadas destaca la preponderancia de la Universidad de Murcia en los artículos que ven la luz versados en pensamiento histórico, muy por delante de otras universidades.

También existe una variedad de enfoques metodológicos, predominando los estudios no experimentales y los fenomenológicos. Dichos estudios focalizan su atención en los estudiantes universitarios, sobre todo los alumnos del Máster en Formación del Profesorado. Finalmente, la mayoría de las publicaciones tratan las habilidades o conceptos de segundo orden que conforman el pensamiento histórico de manera conjunta. Cuando no es así, es el empleo de fuentes la habilidad más estudiada, y la relevancia histórica la que menos.

En su meta-análisis sobre esta misma temática en revistas indexadas en la Web of Science, Gómez-Carrasco et al. (2020, 2022) afirman que ha aumentado la producción de artículos, aunque concentrada en un reducido número de investigadores y países, entre los que se encuentran precisamente España y algunos de los autores que hemos podido clasificar como los más productivos en esta temática en nuestro trabajo, aunque escasean las interacciones y las redes colaborativas entre autores. También la pesquisa desarrollada por Gómez-Carrasco et al. (2019), otra investigación bibliométrica sobre la producción científica en la didáctica de las ciencias sociales en revistas españolas de educación, esta vez indexadas en bases de datos como JCR, Scopus o con sello de calidad FECyT, constató que casi el 50% de los artículos publicados están dedicados principalmente a educación histórica.

En las conclusiones de los artículos analizados en nuestro estudio se hace referencia a la deficiente formación que el alumnado de las diferentes etapas posee sobre el pensamiento histórico, la mayoría de las veces quedándose en un nivel muy simple de desarrollo de las habilidades que lo conforman, escenario

al que no ayudan los materiales didácticos, en especial los libros de texto, que el profesorado emplea en sus clases.

La actual legislación educativa (LOMLOE) pretende iniciar la reversión de dicha situación mediante la incorporación explícita del desarrollo en las aulas de las diferentes destrezas que configuran la capacidad de pensar históricamente, para lo que promueve el trabajo con fuentes históricas, el desarrollo de la conciencia histórica o la iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica.

A modo de futuros estudios que complementen o maten el panorama ofrecido en estas líneas, podría optarse, bien mediante revisión sistemática, bien mediante meta-análisis, por su ampliación a través del estudio de los artículos publicados en revistas indexadas en Web of Science y Scopus, para valorar el ámbito internacional, así como la extensión de la franja temporal estudiada, a fin de poder tener una perspectiva más amplia de las tendencias seguidas por las publicaciones acerca del pensamiento histórico.

## REFERENCIAS

- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia. Estudio preliminar a cargo de R. Asín Vergara*. Akal.
- Alves, L.A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arias, L. y Egea, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 415- 438. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13659>
- Arias, L., Egea, A. y Gómez, A. (2021). Enseñar historia en Primaria: análisis de la demanda cognitiva en el currículo español. *Revista de educación*, 394, 297-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-509>
- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J. y Miralles, P. (2018). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su desconocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 461-478. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Armas, J., Moreira, A. I., Maia, C. y Conde, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20008>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué Historia Enseñar? *Clío y asociados. La historia enseñada*, 7, 15-26.
- Fronza, M. (2017). Interculturality as an expression of humanist perspective: The young students' ideas about the Conquest of America from Altan's historical graphic narratives and Julierme's History textbook. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 111-125. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.285021>

- Gómez, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/DCES.37.14440>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Learning to think historically. Challenges for history in XXI century. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C. J., Rodríguez, J., Chaparro, Á. y Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XXI*, 25(1), 143-170. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30483>
- Gómez, C. J., Rodríguez, J., López-Facal, R. & Monteagudo, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57, 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Gómez, C. J., Rodríguez, J., Miralles, P. y Arias, V. B. (2021). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en la enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>
- Gudín, E., Escribano, C., Lasala, I. y Chávarri, S. (2022). Tipos y funciones de las imágenes en los libros de historia de 1o Bach. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 289- 309. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21203>
- Guerrero, C., López, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Leal, C. y Salazar, R. (2017). Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 143-155. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284901>
- Luis Gómez, A. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina "posible"? *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 13-65.
- Marín, M. (2020). ¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna. En F. García-González, C. J. Gómez-Carrasco, R. Cózar-Gutiérrez y P. Martínez-Gómez (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 241-253). Universidad de Castilla-La Mancha. [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.08](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.08)
- Martínez-Hita, M. y Gómez, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 149-165. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21377>

- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham* 11(2), 149-160.
- Rodríguez, J., Gómez, C. J., López-Facal, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- Sánchez-Meca, J. (2022). Revisiones sistemáticas y meta-análisis en Educación: Un tutorial. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 13, 5-40. <https://doi.org/10.6018/riite.545451>

## 5. Niveles de pensamiento histórico en narrativas de futuros docentes españoles y mexicanos de educación secundaria

Viñuales Gil, Alejandra

Sáiz Serrano, Jorge

*Universidad de Valencia, España.*

**Resumen:** Una de las vías para conocer las posibilidades de difusión del enfoque del pensamiento histórico en las aulas es investigarlo en futuros docentes a partir de sus producciones narrativas. La presente comunicación pretende seguir esta línea de estudio. Se analizan relatos sobre la conquista de América de profesorado en formación español y mexicano, 71 participantes: 42 estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria (MAES), especialidad en Geografía e Historia, de la Universitat de València durante el curso 2020/2021; y 29 estudiantes de la licenciatura de Historia de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en la asignatura *Enseñanza de la Historia* durante el curso 2021/2022. Desde el paradigma cualitativo y la teoría fundamentada se categorizan los niveles existentes recurriendo a modelos conceptuales aplicados en estudios con narrativas históricas. Los resultados perfilan niveles cercanos a los de investigaciones previas. Se trata de niveles bajos en competencias históricas que confirman la necesidad profundizar la formación disciplinar epistemológica e historiográfica del futuro profesorado de Ciencias Sociales.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento histórico, narrativas, profesorado en formación, educación secundaria, España, México.

## 1. INTRODUCCIÓN

El paradigma del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia está consolidado como uno de los referentes internacionales para la renovación del modelo de educación histórica, como la presencia de la historia en los diferentes niveles educativos (Lévesque y Clark, 2018; Gómez y Sáiz, 2023; Seixas, 2017). La aparición en la historia enseñada de competencias de pensamiento histórico como contenidos de segundo orden de carácter más estratégico, vinculados a habilidades cognitivas relacionadas con las tareas del historiador, constituye una vía fundamental de enriquecimiento de la historia escolar. Dicha perspectiva permite no sólo superar metodologías tradicionales basadas en prácticas transmisivas y memorísticas, sino también mejorar la calidad de los aprendizajes históricos proporcionando habilidades para obtener una mirada crítica sobre los contenidos abordados, impugnando estereotipos identitarios presentes en el relato histórico escolar.

Esta apuesta por el desarrollo competencial se ha ido dejando sentir cada vez más en los currículos escolares de diferentes países. En el caso español, se trata de uno de los rasgos distintivos del currículo de historia en Primaria y Secundaria en su reforma más reciente (LOMLOE), aunque la incorporación de las competencias al sistema educativo español tuvo lugar con la LOE de 2006. En este mismo año, asistimos en México, en el marco de la reforma de educación secundaria, a la definición de las competencias disciplinares del saber histórico dentro de los diseños curriculares, núcleo de lo que comenzaba a llamarse pensamiento histórico (Plá, 2022).

Este trabajo, por lo tanto, tiene como objeto indagar sobre los niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico del profesorado en formación de educación secundaria de España y de México. Para ello examinamos textos producidos por dicho colectivo docente en formación, en concreto narrativas históricas de síntesis de la historia de España y de México como relatos sobre la conquista de América.

Consideramos que las narrativas o relatos son instrumentos adecuados tanto para evaluar como para enseñar competencias históricas. Si solicitamos un escrito de síntesis a un sujeto podemos conocer no sólo qué conoce de diferentes procesos sino también cómo los representa y organiza. El discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales, así como una forma de otorgar importancia histórica y de conectar presente y pasado desde una perspectiva moral. (Barton y Levstik 2004). El pensamiento narrativo, entendido como competencia narrativa, es la operación mental básica que da sentido y permite organizar conocimientos y representaciones sobre el pasado histórico (Rüssen, 2005). Por tanto, cabe considerar que el uso de narrativas o relatos aporta información directa sobre la progresión de aprendizaje de los sujetos para organizar y comprender fenómenos del pasado. A través del examen de sus narrativas, puede conocerse sus destrezas cognitivas, así como sus capacidades de usar competencias históricas.

La investigación sobre la alfabetización competencial en alumnado, profesorado en formación y en ejercicio ya dispone de una tradición previa. Para el presente trabajo nos interesa sobre todo aquellas que profundizan en el uso de destrezas históricas por medio de la investigación narrativa, línea en la que existe una tradición de estudios previos tanto entre estudiantes de secundaria (Sáiz y Barca, 2019; Sant, Pagès, Santiesteban, González-Monfort y Oller, 2014) como entre futuros docentes de Educación Primaria (Egea y Arias, 2018; López, García, López y Medina, 2019; Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y Gómez, 2016) y de Secundaria (Sáiz y López Facal, 2015)



Si trazamos una visión comparativa entre alumnado de educación secundaria y futuro profesorado de educación básica (maestros/as y docentes de Geografía e Historia en formación) constatamos la diversidad de niveles al respecto condicionada básicamente por los niveles de formación histórica. Entre los estudiantes de educación secundaria, incluyendo la secundaria postobligatoria o bachillerato, se evidencia un pobre nivel de competencias históricas; una evidencia que puede achacarse, fundamentalmente, al predominio de prácticas docentes en historia escolar basadas en la memorización y reproducción de contenidos y, escasamente, en la producción de narrativas de síntesis y de análisis de fuentes históricas. Por su parte, entre el profesorado en formación de Primaria, futuros/as maestros/as, los niveles no aumentan respecto al alumnado que finaliza Secundaria; en buena medida ello se debe al escaso aprendizaje disciplinar histórico que cursan los futuros docentes de Educación Primaria. Solamente entre una parte, pero no todos, los futuros docentes de Geografía e Historia se detectan niveles básicos de conocimiento y uso de competencias históricas. La mayor formación histórica disciplinar, básicamente su Grado en Historia, y, por tanto, un conocimiento más rico en contenidos históricos, les permite ofrecer narrativas históricas mejor organizadas fruto de una presencia mayor de competencias históricas (causalidad, tiempo histórico, relevancia) como destrezas para estructurar relatos de temas históricos. Ahora bien, en general, los déficits constatados en el conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico entre el futuro profesorado de educación básica español obligan a constatar la necesidad de repensar las posibilidades y prácticas formativas actualmente existentes al respecto tanto en el Grado de Educación Primaria como en el Máster de Educación Secundaria (Sáiz, 2022). En el caso mexicano no existen investigaciones sobre los niveles de competencias históricas entre el profesorado en formación a partir de narrativas; de hecho, la práctica totalidad de trabajos se han centrado más bien en los currículos, libros de texto o patrimonio visual (Plá, 2002).

## **2. MÉTODO**

El presente trabajo es un estudio de caso en que se aborda un análisis sistemático del contenido de textos de un grupo específico. Se trata, por tanto, de una investigación fundamentalmente cualitativa, remitiéndonos al paradigma interpretativo, ya que la finalidad del estudio es analizar una realidad educativa determinada por medio de las percepciones e interpretaciones de los sujetos participantes.

Se ha realizado una investigación con un diseño no experimental, desarrollando un experimento post-facto: las variables no son controlables en el momento del análisis y el investigador no puede influir sobre ellas, sino que se limita a examinar los acontecimientos *a posteriori*. Para llevar a cabo el análisis de los ejercicios hemos empleado fundamentalmente métodos cualitativos, aunque combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Se ha categorizado la información *a posteriori* para integrarla en un análisis coherente. Posteriormente, se ha trabajado cuantitativamente con las categorías para agrupar la información, facilitar la descripción y el análisis de los datos.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

La muestra tomada para la presente investigación tiene un carácter intencional y está constituida por un total de 71 participantes.

Por un lado, para la muestra española se optó por alumnado del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València durante el curso 2020/2021. La selección de la muestra dependió de la accesibilidad a la misma, lo cual facilitó el desarrollo de las intervenciones necesarias. Las personas participantes fueron estudiantes de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía y la Historia que cursaban el título de posgrado anteriormente mencionado. Los sujetos estaban

divididos en dos subgrupos de 21 y 21 personas cada uno. El rango de edad de la muestra oscilaba entre los 22 y 42 años, sin superar la treintena más de la mitad de ellos y ellas. Por otra parte, en su mayoría tenían formación disciplinar en Historia; siguiéndoles en número quienes habían cursado estudios de grado o licenciatura en Historia del Arte; por último, un pequeño porcentaje de los encuestados tenían formación en Geografía u otras disciplinas como Ciencias Políticas, Derecho, Sociología o Publicidad.

Por lo que respecta a la muestra mexicana, se trató de acceder a una muestra equivalente a la española. Durante una estancia de investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México durante el 2022 por la primera autora, se pretendió encuestar al alumnado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior lo cual supuso un inconveniente ya que dicho posgrado no tiene un carácter habilitante ni obligatorio para ejercer la docencia en México, como en España, por lo que, en el curso 2021/2022 solamente había cuatro alumnas matriculadas, que ya llevaban años ejerciendo como profesoras. Por esta razón se desestimó esta muestra y se optó por encuestar al alumnado de la asignatura Enseñanza de la Historia de la licenciatura de Historia de la UNAM. La muestra se compone por 29 alumnos y alumnas de 20 y 29 años.

## **2.2. Instrumentos**

El instrumento de recogida de datos fue acorde con la metodología cualitativa y con los objetivos que busca el presente trabajo. Consistió en un cuestionario validado por dos expertos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que contiene cinco ejercicios realizados durante dos sesiones de clase en el caso de la muestra española, y cuatro ejercicios realizados en una sesión con la muestra mexicana. Para la presente investigación nos centramos en los primeros dos ejercicios.

En primer lugar, se solicitó a los estudiantes que compusiesen un texto en el que resumieran la historia de España o México -respectivamente- en el espacio de quince líneas aproximadamente. Era el marco para conocer el lugar que ocupa la conquista de América concretamente, y en general la Edad Moderna dentro las narrativas generales de la historia de España y México; por tanto, este ejercicio nos permite una primera aproximación al nivel competencial de las muestras.

En segundo lugar, se les pidió que hicieran lo mismo sobre la conquista de América sin límite de espacio. Esta segunda pregunta nos permite indagar en mayor profundidad tanto sobre sus conocimientos sobre la conquista de América, como, para el presente estudio, el nivel de uso de competencias históricas. Al solicitarles que centren su relato sobre un tema concreto y socialmente controvertido y relevante, podemos apreciar más específicamente sus destrezas para organizar el relato recurriendo a competencias históricas.

## **2.3. Procedimiento**

Para el análisis de las respuestas obtenidas del alumnado se procedió a la transcripción de los textos y a la elaboración de diversas bases de datos, por cada una de las preguntas del cuestionario, por medio del software Excel, recogiendo los diferentes criterios de estudio, con las categorías que hemos identificado para cada uno de ellos a medida que localizábamos las diferentes unidades de análisis. Por otra parte, con el software Jamovi se han realizado estadísticos descriptivos de frecuencia y tablas de contingencia para muestras pareadas, con los datos obtenidos.

Nos interesa examinar la presencia y el nivel de uso de cuatro competencias históricas concretas, recurriendo a las establecidas en la propuesta canadiense (Seixas y Morton, 2013; Seixas, 2017): *relevancia histórica* -la importancia que se otorga a un acontecimiento-; *causalidad* (*causa* y

*consecuencia*) -la capacidad de explicar fenómenos históricos acudiendo a una red compleja de relaciones causales-; *tiempo histórico (cambio y continuidad)* -la descripción los cambios históricos utilizando adecuadamente la temporalización-; y *dimensión ética o conciencia histórica* -la capacidad para hacer un juicio de valor ético explícito implícito sobre los fenómenos-. Asimismo, se ha buscado examinar el nivel de complejidad cognitiva de las narrativas siguiendo la taxonomía SOLO –Structure of Observed Learning Outcome- (Biggs y Tang, 2007): se trata de una categorización específica para evidenciar niveles en resultados de aprendizaje de estudiantes universitarios según la complejidad en el procesamiento y organización de la información observable (nivel *preestructural*, *uniestructural*, *multiestructural*, *relacional* y *abstracto*) Nos interesa determinar cuáles son los niveles constatables en los relatos de los participantes y, a partir de los mismos, comprobar la interrelación entre dicha complejidad de las narrativas y los niveles de uso competencias históricas a fin articular adecuadamente un relato de síntesis histórica, un análisis relacional abordado en estudios previos (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y López Facal, 2015).

Para clasificar el grado de complejidad en el uso de estas competencias, recurrimos a la categorización utilizada en dichos trabajos previos. Esa propuesta perfila diferentes niveles (del 0 al 3, siendo 0 nulo y 3 alto). El nivel *nulo* muestra la ausencia de cualquier competencia de pensamiento histórico. El nivel *básico* implica el uso de alguna destreza metodológica, aunque en un grado bajo. En el nivel *medio* clasificamos aquellos relatos en los que se hace uso de al menos dos competencias de las cuales por lo menos una con un nivel de desarrollo medio. Y el nivel *alto* muestra un nivel de desarrollo elevado de una o más competencias de pensamiento histórico.

Por lo que respecta a los niveles de complejidad cognitiva se han diferenciado 5 categorías. La *preestructural* corresponde a aquellos textos que no están organizados, presentando informaciones incorrectas y que no cumplen con el objetivo propuesto en el ejercicio. En el siguiente nivel, el *uniestructural*, se presenta una organización incompleta, con contenidos básicos y descriptivos, y no se establecen relaciones significativas ni se aportan conclusiones argumentadas. El tercer nivel es el *multiestructural*, en el que la organización de los relatos es elemental, con información destacada de diferentes aspectos, pero sin integrarla coherentemente. En el siguiente nivel, *relacional*, podemos percibir unas estructuras de los textos más complejas, donde la información es más sustancial, de diferente índole y está relacionada entre sí de manera coherente. Por último, tenemos el nivel *abstracto*, que correspondería a aquellos textos que presentan una estructura compleja, interconectando y problematizando la información, la cual está insertada en marcos interpretativos.

### 3. RESULTADOS

A continuación, se procederá a la exposición de los resultados obtenidos del análisis de las categorías anteriormente mencionadas.

En primer lugar, respecto a los niveles de complejidad en el uso de competencias de pensamiento histórico, como podemos observar en la siguiente tabla, podemos constatar que, por lo general, son bajos. La mayoría de los textos de las personas participantes presentan un nivel básico, con porcentajes similares para las dos muestras y en los dos ejercicios analizados. Y en ninguno de los casos encontramos niveles altos. Como se aprecia las diferencias atañen sobre todo a los niveles nulo y medio.

**Tabla 1.** Frecuencia de Niveles de Competencias históricas

	Ejercicio 1		Ejercicio 2	
	Muestra mexicana	Muestra española	Muestra mexicana	Muestra española
Nivel	% del total			
Nulo	10.3	38.2	24.1	20
Básico	72.4	61.8	65.6	65
Medio	17.3	0	10.3	15
Alto	0	0	0	0

Esta diversidad queda más constatada si examinamos la frecuencia de causalidad de ambas muestras. Entre la muestra mexicana, respecto a la primera pregunta (narrativa de síntesis sobre la historia de España o de México), el porcentaje de respuestas con niveles competenciales medios es mayor (17.3%) que el porcentaje de nivel nulo (10.3%). Esta situación se invierte al analizar la segunda pregunta (narrativa sobre la conquista de América) donde encontramos mayor representación de niveles nulos (24.1%) que de medios (10.3%). Por lo que respecta a la muestra española, ocurre lo contrario, mientras que en las respuestas a la primera pregunta no encontramos niveles medios, en el segundo ejercicio el porcentaje aumenta al 15%.

La observación más detallada de cada una de las competencias históricas analizadas nos permite una comparativa más concreta, destacando tanto similitudes como diferencias significativas. En primer lugar, cabe señalar el mayor uso -en las dos muestras- de la competencia de *causalidad* (Tabla 2), siendo los resultados mejores en la primera pregunta entre la muestra mexicana, y mejores en el segundo ejercicio los de la muestra mexicana.

**Tabla 2.** Frecuencia de Causalidad

	Ejercicio 1		Ejercicio 2	
	Muestra mexicana	Muestra española	Muestra mexicana	Muestra española
Nivel	% del total			
Nulo	55.2	67.6	27.6	37.5
Básico	34.5	32.4	65.5	40
Medio	10.3	0	6.9	22.5
Alto	0	0	0	0

Como ejemplo del uso de la competencia de causalidad en niveles medios, sirva el siguiente fragmento de un participante mexicano:

“(Tras la independencia) los conflictos políticos afectan a las sociedades que se encuentran al interior (del territorio de México) debido a que no hay una identidad nacional consolidada. (...) la secularización de la enseñanza de la Historia comienza a tomar elementos indígenas y a “héroes” de la independencia para crear esta identidad. Sin embargo, la amplitud del territorio, su multiculturalidad y la diversidad de condiciones vuelven complicada esta tarea. Las desigualdades económicas traen consigo un conflicto civil o Revolución Mexicana, en la que se buscaba reivindicar el papel de los pueblos indígenas y su pertenencia de la tierra y el campo, Esto, lejos de significar una dignificación de los campesinos e indígenas, trajo otros problemas políticos como el acaparamiento por parte del Estado, desigualdades sociales y económicas, intervenciones extranjeras, narcotráfico, entre otros. (Ref. M29, sujeto mexicano).

En cuanto a las diferencias puede señalarse que la muestra mexicana presenta niveles de uso del *tiempo histórico* más elevados que los de la muestra española (Tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencia de Tiempo histórico

	Ejercicio 1		Ejercicio 2	
	Muestra mexicana	Muestra española	Muestra mexicana	Muestra española
Nivel	% del total			
Nulo	31,0	79.4	48.8	82.5
Básico	51,7	20.6	48.3	17.5
Medio	17,2	0	3.4	0
Alto	0	0	0	0

Sin embargo, la muestra de futuros docentes españoles presenta niveles más altos en cuanto a la *Relevancia histórica* y la *Conciencia histórica* (Tablas 4 y 5).

**Tabla 4.** Frecuencia de Relevancia histórica

	Ejercicio 1		Ejercicio 2	
	Muestra mexicana	Muestra española	Muestra mexicana	Muestra española
Nivel	% del total			
Nulo	82.8	76.5	96.6	60
Básico	13.8	23.5	3.4	37.5
Medio	3.4	0	0	2.5
Alto	0	0	0	0

**Tabla 5.** Frecuencia de Conciencia histórica

	Ejercicio 1		Ejercicio 2	
	Muestra mexicana	Muestra española	Muestra mexicana	Muestra española
Nivel	% del total			
Nulo	100	91.2	93.2	67.5
Básico	0	8.8	6.8	30
Medio	0		0	2.5
Alto	0		0	

En el siguiente párrafo podemos apreciar un caso de uso en nivel medio de la competencia de relevancia histórica:

“Finalmente, un aspecto relevante sería analizar lo que todo ello supuso para los colonizados que sufrieron enormemente (pérdida de vidas humanas, pérdida de sus costumbres, su lengua, su religión...) Las metrópolis impusieron sus modos de vida y ello tuvo consecuencias enormes que merecen ser analizadas puesto que en muchos casos marcaron el desarrollo posterior de estas regiones” (Ref. M06, sujeto español).

Por último, consideramos importante señalar que los niveles de competencias entre la muestra mexicana disminuyen en las respuestas a la segunda pregunta respecto de la primera, mientras que, entre las respuestas de estudiantes españoles, ocurre lo contrario.

En cuanto al análisis de los niveles de complejidad cognitiva según la taxonomía SOLO de las narrativas, como podemos observar en la Tabla 6, éstos son también por lo general bajos y similares entre las muestras y las preguntas. De nuevo encontramos que los niveles de las respuestas mexicanas disminuyen ligeramente en la segunda pregunta mientras que los niveles españoles mejoran.

**Tabla 6.** Frecuencia de Niveles taxonómicos SOLO

Nivel	Ejercicio 1		Ejercicio 2	
	Muestra mexicana	Muestra española	Muestra mexicana	Muestra española
	% del total			
Preestructural	0	26.5	10.3	22.5
Uniestructural	58.6	41.2	48.3	45
Multiestructural	34.4	26.5	41.4	30%
Relacional	0	2.9	0	2.5
Abstracto	6.9	2.9	0	0

Como muestra de relato con niveles taxonómicos multiestructurales que incluye en su explicación información destacada de diferente índole, cabe destacar el siguiente fragmento:

“Aunque originalmente se usó a estos pobladores como mano de obra para la explotación y transformación del ambiente, a lo largo del continente se empezó a practicar la trata de esclavos provenientes de África, lo cual a la larga resultó en una complejización de los sistemas de organización social y de opresión, pero también en una transformación del perfil cultural y racial de la población del continente, así como la creación de identidades mestizas. (Ref. M06, sujeto mexicano)

Relacionando estos niveles de la taxonomía SOLO y los niveles de uso de competencias históricas (Tablas 7 y 8), podemos observar que, generalizando, aquellos relatos mejor articulados también presentan unos niveles de competencias de pensamiento histórico más elevados. Aunque no son todos los casos, encontramos ejemplos de relatos cognitivamente mejor elaborados con niveles competenciales bajos, así como algunos relatos con niveles taxonómicos *preestructurales* que presentan niveles metodológicos básicos o medios.

**Tabla 7.** Tabla de contingencia para muestras pareadas Ejercicio 1 (síntesis sobre la historia de España o de México)

NIVEL TAXONÓMICO	MUESTRA MEXICANA				MUESTRA ESPAÑOLA			
	Nulo	Básico	Medio	Total	Nulo	Básico	Medio	Total
<b>Preestructural</b>	2	1	0	3	8	1	0	9
<b>Uniestructural</b>	4	9	1	14	3	11	0	14
<b>Multiestructural</b>	1	10	1	12	2	7	0	9
<b>Relacional</b>	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Abstracto</b>	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	7	20	2	29	13	21	0	34

**Tabla 8.** Tabla de contingencia para muestras pareadas Ejercicio 2 (síntesis sobre la conquista de América)

	MUESTRA MEXICANA				MUESTRA ESPAÑOLA			
	COMPETENCIAS HISTÓRICAS							
NIVEL TAXONÓMICO	Nulo	Básico	Medio	Total	Nulo	Básico	Medio	Total
Preestructural	2	1	0	3	3	6	0	9
Uniestructural	4	9	1	14	4	11	3	18
Multiestructural	1	10	1	12	1	8	3	12
Relacional	0	0	0	0		1	0	0
<b>Total</b>	7	20	2	29	8	26	6	40

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría de los relatos de los futuros docentes examinados presentan perfiles de progresión de aprendizaje en competencias de pensamiento histórico muy básicos, cuando no insuficientes: de hecho recurren, por lo general, a niveles de uso entre nulos y medios. Igualmente, este grueso de narrativas con nivel básico en competencias históricas se sitúa en perfiles de complejidad cognitiva uniestructurales y multiestructurales, constatando que la muestra mexicana aporta ligeramente relatos mejor organizados. Por tanto, vemos que aunque buena parte de las respuestas no se limitan a presentar relatos descriptivos lineales, y algunos aportan información de diferente carácter, en pocos casos interrelacionan los contenidos históricos de forma rica y más compleja; y ya de forma claramente minoritaria, encontramos ejemplos de planteamientos de problemas o interpretaciones, aspecto que evidencia una reducida presencia de relatos con capacidad de uso de las competencias de relevancia histórica y dimensión ética.

Cabe preguntarse cómo interpretar estos datos a la luz de los niveles formativos en pensamiento histórico de profesorado en formación de Geografía e Historia en secundaria. Si pensamos que la mayoría de los participantes dispone de una formación disciplinar en historia, hubiera sido esperable que dispusiesen de información histórica suficiente (líneas generales sobre la historia de España o de México y sobre el proceso de conquista de América como problema relevante) para aportar narrativas ricas en contenido y con una buena organización cognitiva. De hecho, como se ha demostrado en estudios previos, cuando se dispone y aporta mayor información histórica como contenidos históricos de primer orden, la capacidad de organizarlos mediante destrezas de pensamiento histórico como contenidos de segundo orden (tiempo histórico, causalidad, relevancia histórica, etc.) aumenta (Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y López Facal, 2015). Esta situación en cierta forma coincide con los participantes examinados: quienes mejor organizan sus relatos a nivel cognitivo y con competencias históricas, son aquéllos que aportan mayor información histórica en sus narrativas, siendo relevante el caso de los participantes mexicanos con relatos más ricos sobre la conquista de América. Ahora bien, para la mayoría del colectivo de futuro profesorado de historia en secundaria examinado, lo que vemos son niveles básicos tanto en la complejidad de sus relatos como en el uso de competencias históricas utilizadas, situación similar a la constatada en estudios previos con este colectivo (Sáiz y López Facal, 2015). La formación disciplinar en historia que han recibido no les proporciona un conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico suficiente como para plantearlas e introducirlas como contenidos de aprendizaje en su práctica de aula. No disponen de un conocimiento didáctico de contenido sobre el pensamiento histórico: si usan de forma muy básica competencias históricas es imposible que sepan usarlas para diseñar materiales de aprendizaje (Sáiz, 2022).

En definitiva, ante los irregulares niveles de pensamiento histórico constatados en el presente estudio entre futuro profesorado de historia en secundaria, desde los participantes españoles y mexicanos examinados, se plantea como una necesidad profundizar y mejorar la formación competencial docente si queremos plantearnos la posibilidad de una enseñanza basada en el pensamiento histórico. En el abordaje de temas socialmente relevantes y conflictivos, sea en el tratamiento de pasados identitarios en disputa (como la denominada “conquista de América” –Viñuales, Fuertes y Sáiz, 2023- o de procesos de conflicto político reciente –como los pasados dictatoriales-), la disposición de adecuados niveles competenciales en pensamiento histórico, se presenta como una herramienta apta para un enfoque en las aulas de estos problemas desde una perspectiva crítica y formativa en ciudadanía democrática

## REFERENCIAS

- Barton, K. C., Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire.
- Egea, A. & Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios, *Educação e Pesquisa*, (44), 1-16.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative Inquiry and Historical Skills. A Study in Teacher Training, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking: a key concept in the renewal of history education. En Gómez, C. J. (Ed.), *Reimagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 25-41), Routledge.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148), John Wiley and Sons.
- López Serrano, M. J., García Morís, R., López-Fernández, J.A. & Medina Quintana, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Plá, S & Turra-Díaz, O. (Coords.). (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en Mexico y Chile*. IISUE.
- Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*, Tesis doctoral, Universitat de València.
- Sáiz, J. (2022). ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?. En D. Parra y X.M. Souto (Eds.), *El profesorado como agente de cambio* (pp. 219-236), Nau-Llibres.
- Sáiz, J. & Barca, I. (2019). Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, 49, (172), 78-95.
- Sáiz, J. & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.



- Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos, *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 2016, 175-190.
- Sant, E., Pagès Blanch, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados* (18), 166-182.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave.
- Viñuales, A., Fuertes, C. y Sáiz, J. (2023). Narrativas de la conquista de América entre profesorado en formación de educación secundaria. En Canbil, M<sup>a</sup> E. Fernández, A. R. y de Alba, N. de (Coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (pp. 397-410). Narcea.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

## **6. Memoria y pensamiento histórico. Desarrollo de habilidades para el entendimiento del pasado reciente colombiano**

Ramos Pérez, Juan Carlos

Gamboa Mora, María Cristina

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia.*

**Resumen:** La presente comunicación expone algunos de los resultados preliminares de una investigación que tiene como objetivo conocer las formas como se constituye el pensamiento histórico alrededor del conflicto armado colombiano en contextos escolares. Para nuestro estudio escogimos indagar dos habilidades de pensamiento histórico: el manejo de evidencias y la relevancia histórica. La primera hace referencia a la capacidad de análisis, comparación e inferencia que tienen los estudiantes en relación con fuentes primarias de carácter testimonial, iconográfico y estadístico, junto con otras de tipo secundario. La habilidad de relevancia consiste en el reconocimiento e identificación de varios hechos históricos relacionados con el pasado violento colombiano junto con su clasificación de acuerdo con su importancia. En la introducción el texto presenta la relación entre memoria colectiva y memoria histórica en relación con el pasado reciente y en particular sobre el conflicto armado colombiano de la segunda mitad del siglo XX. Posteriormente describe algunos elementos conceptuales que pueden ser de utilidad para el estudio de las dos habilidades mencionadas y que ayudan al diseño de los instrumentos de la investigación que se describen en la última parte de la comunicación haciendo énfasis en las dimensiones que pretenden indagar y su relación con los conceptos estudiados previamente.

**PALABRAS CLAVE:** memoria, historia, pasado reciente, conflicto armado, Colombia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un propósito fundamental en nuestro estudio tiene que ver con la necesidad de ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y argumentar posturas frente a situaciones de la realidad social, en nuestro caso frente

al conflicto armado. Esta toma de decisión sólo puede hacerse desde el acercamiento y conocimiento del pasado, descubriéndolo no como un cúmulo de hechos políticos alejados de su realidad sino como el relato de una experiencia humana que fue vivida por personas del común y con las cuales pueden tener (y en muchos casos tienen) una fuerte relación de cercanía con su propia historia personal. A este asunto es lo que llamamos la irrupción de la memoria en la historia. Esta *memoria histórica* es la que brinda sentido al presente y construye las expectativas de futuro y con ellas las decisiones personales que debemos tomar para construirlo colectivamente.

En Colombia la falta de memoria histórica no implica necesariamente la ausencia en el estudiantado de cierta *memoria colectiva* del conflicto social y político en Colombia. Esta memoria es aquella a la que se refería Halbwachs (2004) cuando afirmaba que el recordar no ocurre de manera aislada, sino que por el contrario acontece en el interior de un contexto social donde están presentes las instituciones y la cultura, por tanto, aunque la memoria funciona al interior del sujeto es finalmente el contexto social quien le da sentido creándola y recreándola de acuerdo a las situaciones culturales, económicas y políticas que caracterizan un momento histórico determinado. De allí que los estudiantes ya tengan una memoria colectiva del conflicto armado que ha sido moldeada a través de los marcos sociales en los que se desenvuelven, los medios de comunicación, la familia y en general la cultura, constituyéndose en los factores que permiten configurar esta memoria sobre el conflicto que poseen niños y jóvenes.

Diversas tradiciones investigativas se han interesado por el estudio del pensamiento histórico y han planteado distintas dimensiones desde las cuales se puede adelantar su análisis (Ramos, 2023). Buena parte de ellas comparten dos elementos centrales: el primero lo asocia con las operaciones cognitivas necesarias para el desarrollo de un pensamiento histórico complejo que supera la repetición y memorización. El segundo tiene que ver con la reproducción de habilidades propias del oficio del historiador que aseguran el carácter racional y metódico del relato histórico. En esta perspectiva, nuestro propósito es hacer un breve repaso de únicamente dos dimensiones que resultan de nuestro interés: la relevancia y el uso de fuentes históricas.

### **1.1. Relevancia histórica**

La producción cultural de la humanidad es tan amplia y compleja siendo construida durante una extensión de tiempo tan grande, que es prácticamente imposible que cualquier individuo pueda tener un conocimiento elemental de ella. La historia, como campo de saber científico, debe recurrir a las delimitaciones temporales, geográficas y de otro tipo para poder dar cuenta del cambio histórico y explicarlo acertadamente. Estas acotaciones -imprescindibles para el estudio del pasado- implican una selección de aquellos actores, hechos y contextos que se consideran relevantes para explicar el desarrollo de las sociedades. Esta situación conlleva a que quien presenta el relato histórico -o quien lo recibe- deje de lado todas aquellas situaciones y personajes (individuales y colectivos) que considera superfluos e innecesarios en la (re)construcción del pasado. La dimensión de relevancia en el pensamiento histórico se relaciona de manera directa con esta idea y pretende dejar en evidencia la importancia adjudicada a algunos hechos y personajes del pasado y la manera como los recordamos. Por lo anterior, esta dimensión se compone de recuerdos que consideramos significativos, pero también de silencios y olvidos de los cuales muchas veces no somos plenamente conscientes.

En el ámbito de la enseñanza escolar la relevancia es definida no solo por los especialistas disciplinares sino también por los maestros, el currículo, los materiales de enseñanza y más ampliamente por los

contextos sociales, políticos y culturales. En la práctica de enseñanza los maestros escogen y presentan una serie de hechos históricos, sustentados en una explicación causal que los determina y configura como importantes para la comprensión del pasado.

Pero ¿qué criterio(s) puede(n) ser útil(es) para determinar lo que es importante en el pasado de aquello que no lo es? Seixas y Peck (2004) propone que lo relevante está relacionado con el impacto que puede generar en las personas y en nuestro entorno durante el mayor periodo de tiempo. El investigador Geoffrey Partington (1980) presentaba uno de los estudios pioneros en el ámbito anglosajón sobre este campo donde señalaba que lo que hace relevante a un hecho histórico depende de los siguientes factores:

- a) *Importancia*. Se refiere a lo que se consideró de principal preocupación para quienes vivieron el evento, independientemente de si sus juicios sobre su importancia se demostraron posteriormente como justificados. Entre las preguntas relacionadas con este criterio se incluyen: ¿Quiénes fueron/han sido afectados por el evento? ¿Por qué era importante para ellos? ¿Cómo se afectó la vida de las personas?
- b) *Profundidad*. Se refiere a qué tan profundamente las personas fueron o han sido afectadas por el evento. Entre las preguntas clave se incluyen: ¿El evento fue superficial o profundamente impactante? ¿Qué tan profundamente la vida de las personas se vio afectada por este evento?
- c) *Cantidad*. Se refiere al número de personas afectadas por el evento. Una pregunta que se puede plantear puede ser: ¿El evento afectó a muchos, a todos, solo a unos pocos?
- d) *Durabilidad*. Se refiere a cuánto tiempo estuvieron las personas afectadas por el evento. Las preguntas posibles incluyen: ¿Qué tan duradero fue el evento en el tiempo? ¿El evento fue duradero o solo efímero?
- e) *Relevancia*. Se refiere a la medida en que el evento ha contribuido a la comprensión histórica o a la elaboración de significado respaldado por evidencia. Las comparaciones y analogías son más complejas y conducen a una mejor apreciación del pasado. Las preguntas clave de relevancia incluyen: ¿Es el evento relevante para nuestra comprensión del pasado y/o presente? ¿Tiene el evento un sentido o significación para nosotros?

En un estudio posterior Cercadillo (2000) incluye otras variables y establece cinco sentidos distintos que puede adoptar la comprensión de las distintas fuentes de relevancia para el estudiantado:

- a) *Importancia para los contemporáneos*. Se trata de la relevancia asignada por los propios protagonistas a aquellas acciones, eventos o procesos vividos en su tiempo.
- b) *Importancia causal*. Es aquella donde la relevancia de los hechos depende en buena parte de las consecuencias en eventos posteriores.
- c) *Importancia de los patrones*. Se otorga el papel primordial a los patrones de cambio, continuidad y desarrollo vinculándolos en un relato evolutivo, en lugar de uno cronológico. Se destacan los puntos de inflexión y las tendencias para encontrar continuidades y rupturas que alteren significativamente la dirección y el desarrollo histórico.
- d) *Significado simbólico*. Se compone de dos perspectivas: contemporánea e histórica. En la primera se refiere a la percepción de aquellos que vivieron los hechos en atribuir una importancia destacada a acontecimientos que historiadores, e incluso otros contemporáneos encuentran como limitada. En la perspectiva histórica esta importancia se entiende como una forma de discurso cuyo propósito es la preservación de eventos pasados considerados relevantes para el grupo.

e) *Importancia para el presente y el futuro*. En esta categoría la conexión funciona entre la relevancia asignada en el pasado por quienes vivieron los eventos, y aquella percibida en el presente.

A su vez, en un reciente estudio sobre el carácter que adquiere la relevancia histórica en la enseñanza universitaria Egea y Arias (2018) proponen cuatro categorías donde se pueden agrupar las razones que según ellos explican la importancia que asignan los estudiantes a los hechos históricos y que confirman las categorías explicativas de Partington:

- a) Porque afectó a muchas personas
- b) Porque duró mucho tiempo
- c) Porque les afecta a ellos en la actualidad de un modo u otro
- d) Porque el suceso supone un punto de inflexión en la línea temporal de la historia de la humanidad.

Otros estudios coinciden en señalar dimensiones similares a las vistas para pensar la relevancia histórica donde se incluyen algunas variantes. El modelo GREAT propuesto por Phillips (2002) usa el acrónimo de esa palabra en inglés para presentar las ideas que fundamentan su explicación:

**G**roundbreaking (inovadores/inusuales/revolucionarios)

**R**emembered by all (recordados por todos)

**E**vents that were far reaching (eventos que fueron de gran alcance)

**A**ffected the future (afectaron el futuro)

**T**errifying (impactantes)

En la misma línea de estrategias mnemotécnicas para recordar los elementos que configuran la relevancia histórica Counsell (2002) propone algunos criterios que los historiadores, o cualquiera que construya relatos históricos, utiliza para juzgar los fenómenos como significativos, los denomina las cinco “R”:

**R**evealing (Revelador). Explica algún aspecto del pasado

**R**emarked (Comentado). El evento fue comentado por personas en ese momento y/o desde ese momento

**R**emembered (Recordado). El evento fue importante en algún momento de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos

**R**esonant (Resonante). A la gente le gusta hacer analogías con él; es posible conectarse con experiencias, creencias o situaciones a través del tiempo y el espacio.

**R**esulting in change (Cambio). El evento resulta en un cambio teniendo consecuencias para el futuro.

Cada una de estas propuestas presentan algunos elementos coincidentes y otros originales que ofrecen en su conjunto en panorama bastante completo de las dimensiones de la relevancia histórica y la manera como se puede presentar en el pensamiento del estudiantado. Pero además de pensar sobre estas dimensiones es necesario resolver algunas preguntas que apuntan a elementos más profundos y que

señalan los dispositivos de memoria sobre los cuales se explica la forma como los individuos procesan la importancia que le otorgan a los hechos históricos.

El procedimiento de escoger del pasado aquellos sucesos que pueden ser *memorables*, implica que esta acción es realizada por personas que poseen intereses propios y cuya acción se enmarca en sus sistemas de referencia ideológica. De manera que siempre existe una persona o grupo que decide *qué* contar y sobre *quien* hacerlo, la pregunta es quien lo decide y con qué criterio lo hace. A su vez, esta acción determinante, que podríamos denominar *extrínseca*, se equilibra con otra de carácter *intrínseca* que consiste en el proceso que cada individuo adopta con el propósito de decidir aquello que es importante recordar y aprender sobre el pasado. Es así como la capacidad de relevancia histórica tiene que ver con aquellos factores que determinan agentes externos y que moldean nuestra comprensión del pasado al favorecer ciertos relatos junto con las operaciones mentales que cada individuo posee en el proceso de recordar lo que considera digno de ser recordado.

A pesar de estos intentos de conceptualización hasta el día de hoy, no está del todo claro, incluso dentro de la comunidad histórica, qué criterios se aceptan como válidos para determinar la relevancia histórica. La investigación sobre esta dimensión del pensamiento histórico es escasa, incluso en países donde esta dimensión se incluye como parte formal de las propuestas curriculares (Levesque, 2005).

## **1.2. Uso de fuentes y evidencias históricas**

Todo hecho pasado deja una huella material que es susceptible de ser analizada en la posterioridad. Quien se encarga de este análisis suele ser el profesional en historia que se dedica a recopilarlas, sistematizarlas y ordenarlas en un sistema teórico y conceptual previamente definido que establece los marcos interpretativos que sustentarán su análisis. El conocimiento histórico requiere como fundamento para su construcción estas evidencias que deben cumplir con los criterios de verificabilidad y contrastabilidad. Éstas a su vez pueden adquirir múltiples formas que van desde las recaudadas en el trabajo arqueológico, pasando por las típicas fuentes documentales y de archivo, incluyendo a las iconográficas, hasta acudir a las de más reciente inclusión en el trabajo histórico en especial las de carácter oral y audiovisual. Para el estudiantado es imprescindible entender que todo este repertorio de evidencias es imprescindible para la (re)construcción del pasado y deben sustentar los análisis y conclusiones que extraigamos de él.

El trabajo con las fuentes y evidencias históricas debe apuntar a desarrollar la habilidad técnica de manejar la información al contrastarla, verificarla e inferir información significativa. Pero también, y tal vez esto sea lo más importante, debe ayudar a desarrollar la reflexión y el discernimiento de reconocer que el pasado es una (re)construcción subjetiva, y a la vez rigurosa, que apela a las huellas que dejaron quienes nos antecedieron en el tiempo. A diferencia de las ciencias naturales, las evidencias históricas no permiten demostrar una realidad observable, ya que su objeto de estudio son personas y sociedades que ya no existen, pero al igual que éstas conservan un principio de veracidad que debe sustentarse en métodos racionales de análisis.

Desde el punto del manejo de información de las fuentes históricas es necesario desarrollar tres destrezas necesarias para el trabajo con el estudiantado (Domínguez, 2015):

- a) Analizar las fuentes. Implica documentarlas identificando su autoría, procedencia, datación y finalidad pasando posteriormente a su análisis crítico.

- b) Contextualizar las fuentes. Se trata de situarlas en su marco temporal y espacial atendiendo al contexto social, cultural y material en que fueron producidas.
- c) Cotejar las fuentes. Compararlas con otras que permitan determinar su exactitud, sesgos, prejuicios y contradicciones.

Adicionalmente el trabajo con fuentes históricas debe enfocarse en recaudar dos tipos de información. El primer tipo de información es de carácter explícito, que incluye reconocer o identificar información expresamente indicada en el documento. El segundo tipo se interesa por acceder a información implícita que no está expresamente recogida en el documento, pero que se puede inferir racionalmente de él. Posteriormente el trabajo con fuentes históricas debe permitir que el estudiantado logre integrar e interpretar la información obtenida de ellas. En esta fase debe establecer vínculos o relaciones de sentido entre distintas partes de uno o varios documentos, así como buscar coincidencias, errores e incluso contradicciones entre las fuentes. Por último, debe ser capaz de sintetizar y comunicar la información, agrupando y combinando sus aspectos esenciales en un todo coherente, y por otra, ser capaz de expresar y comunicar esa información de la manera más ordenada, precisa y clara posible (Domínguez, 2015).

El proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) se adelantó a finales del siglo pasado y comienzos del presente en el Reino Unido y hasta el momento sus resultados siguen siendo uno de los puntos de partida importantes en el análisis del uso de las fuentes históricas en la tarea de enseñanza escolar. En él sus autores partían de reconocer que los niños entre 7 y 14 años emplean conjuntos de ideas estables cuando deben resolver una tarea histórica y que éstas son relativamente útiles en este propósito. Algunas de sus conclusiones apuntan a que el manejo de fuentes primarias documentales puede ser utilizadas con estudiantes en este rango de edad adaptándolas para presentar textos comprensibles teniendo en cuenta un lenguaje accesible al estudiante. También concluyen que los estudiantes pueden clasificarse en diversos niveles de progresión de acuerdo con sus niveles de comprensión sobre las pruebas históricas y sobre sus estrategias de pensamiento (Lee, Ashby, Shemilt, 2005). Aunque los autores advierten que estos niveles no son necesariamente evolutivos, su carácter progresivo hace pensar que efectivamente existe una complejización del pensamiento histórico y que la habilidad de comprender el pasado puede ejercitarse para pasar de niveles de comprensión sencillos a otros más complejos. Los autores definen cuatro estrategias a las que acuden los estudiantes para elegir y justificar relatos fundamentados en fuentes históricas (Ashby, 2005):

- a) Atienden sólo al relato
- b) Buscan coincidencias entre relato y fuentes
- c) Suman informaciones o coincidencias entre relatos y fuentes
- d) Hacen preguntas a las fuentes

## **2. MÉTODO**

Desde la perspectiva metodológica el proyecto de investigación propone la aplicación de un instrumento diagnóstico que indague sobre las habilidades del estudiantado en relación con la relevancia y el uso de evidencia histórica. En cuanto a la relevancia el instrumento presenta diecinueve fotografías que ilustran el mismo número de hechos históricos del pasado reciente de Colombia con el propósito de establecer si los estudiantes pueden identificarlos y asignarle a cada uno un nivel de importancia utilizando una escala tipo Likert. En una segunda parte el instrumento indaga por el hecho histórico que en consideración de

los estudiantes es el más relevante y le requiere caracterizarlo desde las cuatro dimensiones propuestas por Partington (1980): a) importancia (personas afectadas por el evento y trascendencia que esos individuos le asignaron); b) profundidad (impacto del evento, afectación en la vida de las personas); c) cantidad (número de personas afectadas); d) durabilidad (extensión en el tiempo de los efectos producidos por el evento); y e) revelador (influencia del evento en la actualidad).

En cuanto al instrumento que establece la habilidad en el uso de evidencia histórica se le presenta al estudiantado tres relatos provenientes de distintos historiadores que mantienen perspectivas diferentes en cuanto a la explicación de las causas del conflicto armado colombiano. El primero encuentra la explicación de la lucha armada en el estado de injusticia social que motivó la aparición y permanencia de la insurgencia, el segundo hace énfasis en la incompetencia del Estado en el enfrentamiento militar contra las guerrillas, y el tercero le asigna la responsabilidad del conflicto a los grupos armados irregulares a quienes despoja de elementos políticos y los identifica como simples grupos delincuenciales. Posteriormente se les pregunta a los estudiantes cuál de los tres relatos considera más creíble y que corresponde mejor con lo ocurrido en el conflicto armado colombiano.

A continuación, se les presenta una gráfica que ilustra la distribución del número de masacres del conflicto por grupo armado entre 1980 y 2012, una fotografía que registra un desplazamiento forzado de población civil debido a combates entre la guerrilla de las FARC y el Ejército en el municipio de Pavarandó en mayo de 1997, y finalmente un mapa de los municipios afectados por grupos armados entre 2002 y 2012. Para cada una de estas tres fuentes se les solicita a los estudiantes que las analicen siguiendo el esquema:

- a) Información explícita (¿Qué dice el documento?)
- b) Información implícita (¿Qué se puede deducir del documento?)
- c) Análisis de contexto (¿Qué interés o pretensión tenía el autor del documento?)

Por último, el instrumento expone tres testimonios que corresponden a su vez a tres actores diferentes del conflicto que presentan su visión de éste desde su perspectiva particular. El primero consiste en una declaración del líder paramilitar Salvatore Mancuso, el segundo a una de las víctimas civiles de la masacre de Bojayá en 2002, y el tercero a la declaración del comandante guerrillero y fundador de las FARC Jacobo Arenas. Para el análisis de los estudiantes de estas fuentes se les propuso el mismo esquema enunciado en el punto anterior, es decir, información explícita, implícita y análisis de contexto. Con el propósito de establecer una comparación con el proyecto CHATA se propuso como último punto a los estudiantes responder las mismas preguntas que indagó este proyecto:

- a) ¿Cuál te parece el mejor relato de los tres, teniendo en cuenta lo que dicen las fuentes primarias?  
Explica tu elección
- b) ¿Cuál fuente te resultó especialmente útil para tu elección? Explica por qué
- c) ¿Cuál fuente no fue especialmente útil para tu elección? Explica por qué

El objetivo es determinar si los niveles de progresión y estrategias a las que acuden los estudiantes para elegir y justificar relatos fundamentados en fuentes históricas tienen relación o pueden compaginarse con los resultados obtenidos. Partimos de la hipótesis que estos niveles de progresión no deben coincidir necesariamente con los encontrados en el estudio citado y que bien pueden encontrarse nuevos niveles o



estrategias divergentes a las que acude el alumnado en la tarea de relacionar relatos históricos con el análisis de fuentes primarias. Es por ello que para el análisis de información se propone una codificación abierta con base en los datos sin establecer categorías preestablecidas, por lo que desde la perspectiva metodológica se propone acudir a la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002).

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del establecimiento de referentes conceptuales relacionados con las habilidades de pensamiento histórico se puede inferir que las representaciones sociales, que en términos de memoria concibe el alumnado del pasado reciente, son construidas no sólo desde el aula sino desde la multiplicidad de contextos culturales a los cuales están expuestos (ambiente social y familiar, medios de comunicación, entre otros). Es así como la construcción social de la memoria es mediada a través de un contexto cultural que ayuda a su conformación y dentro del cual la escuela forma parte imprescindible. Por tanto, comprender cómo se presenta este fenómeno en la realidad escolar a partir del estudio del pensamiento histórico puede ser un buen punto de partida para entender las relaciones complejas que se tejen entre memoria y enseñanza histórica en el contexto escolar.

La complejidad social es un elemento que no debe perderse de vista en la enseñanza histórica, de manera que la enseñanza del pasado reciente debe propiciar el desarrollo de capacidades de análisis histórico junto con una conciencia crítica capaz de razonar argumentativamente el presente siempre en perspectiva de diálogo con esta complejidad. De forma que la enseñanza histórica debe exponer la multiplicidad de causas, actores y tensiones sociales que componen nuestro pasado reciente marcado por la guerra y el conflicto, que supere las explicaciones simplistas y que presente la dimensión humana de esta cercana realidad con las desastrosas consecuencias que ha traído para Colombia el permanecer más de 50 años en una guerra civil no declarada.

### REFERENCIAS

- Ashby, R. (2005). Students' Approaches to Validating Historical Claims. En R. Ashby, P. Gordon & P. J. Lee (Eds.), *Understanding History. Recent Research in History Education; International Review of History Education 4* (pp. 20-33), Routledge Falmer.
- Cercadillo, L. (2000). Significance in history: Students' ideas in England and Spain. Tesis de Doctorado. University of London. <https://core.ac.uk/download/pdf/111053468.pdf>
- Counsell, C. (2002). Looking through a Josephine-Butlershaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Egea, A. y Arias L. (2018) ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios, *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Editorial Anthopos.
- Lee, P. J., Ashby, R. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*, National Academies Press
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance." *Canadian Social Studies*, 39(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. National Foundation for Educational Research.

- Phillips, R. (2002). Historical significance: the forgotten “Key Element”?, *Teaching History*, 106.
- Ramos, J. C. (2022). *Historia rebelde. Pensamiento histórico en excombatientes de las FARC*, Sello Editorial UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/157>
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

## **7. La enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo a través de sus componentes emocionales. Los Himnos de la Revolución**

Cebrián Rey, Alfonso

**Resumen:** A través de los Himnos de la Revolución se pretende enlazar todo un rosario de contenidos que son fundamentales para el conocimiento de la Edad Contemporánea teniendo como eje principal a la revolución en su más amplia acepción y las causas, muchas de ellas emocionales, que explican por qué una determinada melodía se convierte en un himno con el que miles de personas se sienten identificadas y que incluso, lo incluyen como una de sus señas de identidad. Se trata de un viaje desde los movimientos revolucionarios iniciados con la Revolución Francesa de 1789 con “La Marsellesa” hasta casi la actualidad con los himnos de movimientos sociales como el “Black Lives Matter” y el Hip Hop. En este viaje nos detendremos en diferentes himnos que han sido símbolo de distintos movimientos revolucionarios y sociales tanto burgueses como socialistas, así como de defensa de derechos civiles o como los que se identifican con la idea de nación. En todos ellos hay un componente común, que es la carga emocional que debe incluir para que un determinado himno traspase la autoría individual y reconocible del mismo, a ser patrimonio de la masa social que de esta manera se convierte en protagonista de la historia. Para ello hay que hacer hincapié en el conocimiento de los contextos políticos, económicos y sociales en los que se desarrollan los procesos revolucionarios y sociales, pero tampoco podemos obviar ramificaciones tan interesantes como el nacionalismo, el imperialismo, la descolonización, el desarrollo del movimiento obrero, el feminismo o la defensa de los derechos civiles. En definitiva, se trata de poner en marcha una Situación de Aprendizaje totalmente abierta con el objetivo de poner en valor a las identidades colectivas como elementos fundamentales para el conocimiento histórico.

**PALABRAS CLAVE:** himno, revolución, pueblo, nación, Educación Secundaria.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las Revoluciones como concepto y como hecho son uno de los motores de la Edad Contemporánea. Las revoluciones sociales caracterizan a los siglos XIX y XX con dos tipos muy definidos: la revolución burguesa y la revolución socialista. Ambas forman parte de una idea más amplia que ya plateó Hobsbawm: la doble revolución, la política y la industrial. A todo esto, debemos añadir distintos movimientos sociales que por su trascendencia política y social se pueden incluir dentro del término revolución.

En este caso nos vamos a centrar en la cara política de los procesos revolucionarios contemporáneos, que, como toda acción humana, tiene sus manifestaciones externas que parten de lo individual a lo colectivo. El himno revolucionario simboliza la identificación de la masa anónima con la idea, con los símbolos, en este caso, de la revolución. Desde “La Marsellesa”, pasado por “Grandola, Vila morena”, hasta “Fight the Power”, se cumplen unos parámetros comunes que hacen de los himnos elementos fundamentales para entender el porqué, desarrollo y consecuencias de las revoluciones.

De igual modo, también este análisis de los himnos nos servirá para ramificar hacia otros contenidos de la materia de forma transversal, como el liberalismo burgués, el nacionalismo, el socialismo, el feminismo, el papel de las minorías y, por último, la consolidación de las democracias y sus problemas sociales.

Esta Situación de Aprendizaje pretende ser una propuesta abierta y flexible ya que su espíritu es el de una propuesta en la que el docente tome, adapte o añada lo que crea conveniente según el contexto en el que se desarrolle. Es evidente que son muchos los puntos de los que se puede partir, y también son muchos en los que se puede finalizar. Por tanto, para nada debemos tomarnos esta Situación de Aprendizaje como un producto acabado, más bien al contrario, es una propuesta flexible y siempre abierta.

Si bien es cierto que se podría comenzar haciendo referencia a las revoluciones inglesas del siglo XVII o a la Independencia de los Estados Unidos como punto de partida, no es menos cierto que el himno revolucionario por excelencia es “La Marsellesa”. Es posiblemente el documento revolucionario en el que convergen todos los elementos que se pueden analizar para dar valor a una manifestación en el que la masa se siente identificada y lo hace propio. Partiendo de aquí, se propone un recorrido por los distintos himnos que se puedan identificar con los distintos hitos revolucionarios de la Edad Contemporánea haciendo una distinción bastante básica: las revoluciones burguesas, las revoluciones socialistas y los movimientos sociales. Recorrido en el que el contexto histórico es básico para entender el proceso de expansión de las canciones que se transforman en himnos. De ahí se pueden hacer las ramificaciones que se considere oportuno ya que, como se ha dicho antes, se trata de una propuesta totalmente abierta.

Para nada debemos tomar esta Situación de Aprendizaje como una Unidad Didáctica al uso. Más que nada porque estamos ante una horquilla temporal muy amplia y, además, se pueden tratar temas tan variados como la sociedad o economía de la época. Dependiendo del himno se pueden tratar campos como el nacionalismo, incluyendo las unificaciones alemana o italiana, el imperialismo, el feminismo, las organizaciones obreras, la descolonización, la democratización del sur de Europa, los movimientos sociales de defensa de los derechos civiles...

Es, por tanto, difícil condensar tanta variedad en una unidad al uso, es por ello por lo que una Situación de Aprendizaje es el formato que más se ajusta a una propuesta como esta. Por tanto, es necesario plantearse la posibilidad de romper con la linealidad a la que podemos tender y sería muy acertado distribuir las sesiones dedicadas al desarrollo de esta Situación de Aprendizaje a lo largo de un trimestre

con una hora semanal específica. La cual se dedicaría a la creación de grupos, puesta en marcha del proceso de realización de los productos finales, puesta en común de ideas y propuestas, resolución de dudas y ampliación de contenidos cuando sea necesario.

Insistimos que esta es una Situación de Aprendizaje totalmente abierta, de ahí que pueda tener una transversalidad muy acusada. De hecho, sería altamente recomendable establecer una colaboración interdepartamental, especialmente con el departamento didáctico de Música, para abrir otros campos del conocimiento que pueden dar al proceso de enseñanza aprendizaje una versatilidad mayor a que si solamente nos centramos en los aspectos históricos. De ahí que sería necesario una puesta en común y buscar las Competencias Específicas, Criterios de Evaluación y Saberes Básicos que mejor se pueden ajustar de cada especialidad a la propuesta que plantea esta Situación de Aprendizaje.

En resumen, los “Himnos de Revolución” es un tema que nos puede dotar de una visión bastante amplia del desarrollo de una de las manifestaciones más importantes de la Edad Contemporánea: la Revolución. Como no puede ser de otra manera, todo el planteamiento debe ser poliédrico y los productos finales multisoporte, por supuesto, adaptándonos al contexto y medios de los que dispongamos para su desarrollo. Lo que se presenta puede ser un todo, pero al ser una propuesta abierta, se puede, como se ha insistido, desarrollar en parte o en partes, se puede derivar hacia alguna temática específica (revoluciones burguesas, revoluciones socialistas, unificaciones, descolonización, movimientos sociales...), se pueden añadir más himnos, se pueden añadir más contenidos. Es necesario hacer de la Situación de Aprendizaje algo vivo y para nada cerrado. Cuanto más versátil se sea mejor para su desarrollo y para los productos finales que resulten de todo el proceso.

En definitiva, una propuesta abierta y que pretende resultar atractiva para un alumnado que podrá descubrir que tomando como referencia una manifestación cultural, como es el Himno Revolucionario, se pueden tocar tantas ramas de ese tronco común que llamamos Historia del Mundo Contemporáneo con la mayor semejanza posible al oficio del historiador.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Marco legislativo**

En primer lugar, y a modo de punto de partida, es necesario hacer mención de las Competencias Específicas que se van a trabajar con esta Situación de Aprendizaje dentro de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato recogidas en Real Decreto 243/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Serían las siguientes:

1. Reconocer los movimientos, acciones y transformaciones históricas que han contribuido al afianzamiento de la libertad en el mundo contemporáneo, a través del estudio comparado de casos y el uso correcto de términos y conceptos históricos, para valorar los logros que suponen los sistemas democráticos como principal garantía para la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales.

4. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han ido construyendo y conformando a través del tiempo, elaborar

argumentos propios con los que contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido.

Fijando como criterios de evaluación:

1.1 Identificar y reconocer los logros que suponen los actuales sistemas democráticos como el resultado no lineal en el tiempo de los movimientos y acciones que han contribuido al afianzamiento y articulación del principio de libertad, a través del análisis de los principales procesos históricos que se han desarrollado, la comprensión de los textos políticos y constitucionales fundamentales y el uso adecuado de términos y conceptos históricos.

1.2. Comprender los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo y los elementos y factores que los causan y condicionan, a través del estudio de casos significativos de las revoluciones burguesas y socialistas que han ocurrido a lo largo de la historia contemporánea, así como de los movimientos de acción y reacción que han generado

1.3. Entender el significado histórico de las transiciones políticas y de los procesos de democratización de la Edad Contemporánea como fundamento y garantía para la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales, valorando las implicaciones que suponen el ejercicio de la ciudadanía activa y el respeto al ordenamiento constitucional, y generando juicios propios tanto con respecto al cumplimiento de aspiraciones y expectativas, así como a las amenazas y riesgos de la vida en democracia.

4.1. Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas, empleando los conceptos y métodos del pensamiento histórico, respetando la pluralidad y los sentimientos identitarios y valorando el legado histórico y cultural de las mismas.

4.2. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, identificando las múltiples valencias de las mismas, mediante el análisis crítico de textos históricos e historiográficos y de fuentes de información actual, elaborando argumentos propios que contribuyan a un diálogo constructivo al respecto.

4.3. Reflexionar con actitud crítica ante la intolerancia que puedan provocar los sentimientos identitarios analizando su contribución a procesos tanto de dominio como de liberación.

Y finalmente, el objetivo sería la adquisición de los siguientes saberes básicos:

#### A. Sociedades en el tiempo.

- El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado.

- La lucha por la libertad, cambio y revolución en la época contemporánea: de las revoluciones burguesas a las revoluciones socialistas. El uso de la violencia y de la protesta social en los siglos XIX y XX. Revolución y reacción.

#### C. Compromiso Cívico.

- Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial.

- Conservación y difusión del patrimonio histórico: el valor patrimonial, social y cultural de la memoria colectiva.

## **2.2. Descripción del contexto y de los participantes**

El desarrollo de esta Situación de Aprendizaje se ha llevado a cabo con el alumnado de 1.º de Bachillerato de la opción de Ciencias Sociales y Humanidades que cursan Historia del Mundo Contemporáneo del IES Maestro Juan Rubio de La Roda en la provincia de Albacete durante el curso 2022/2023.

La Roda es una población manchega que cuenta con 15500 habitantes (INE, 2022) cuyas actividades económicas principales son la agricultura y la industria de la pintura. La mayoría de la población se puede calificar dentro de una franja socioeconómica humilde con una renta bruta media por persona que apenas supera los 12000 € anuales (INE, 2022). Con estos datos, debemos tener en consideración que los medios con los que cuenta el alumnado, en un número significativo, son escasos por lo que gran parte de lo hemos utilizado para el desarrollo de la Situación de Aprendizaje los tenemos que proporcionar a través del centro educativo.

El grupo está compuesto por un total de 17 miembros de los cuales 11 son chicas y 6 chicos. En líneas generales el nivel es heterogéneo en gran parte debido al mayor o menor interés que muestran por la asignatura. Esto se debe a que en muchas ocasiones han optado por estudiar bachillerato sin una idea clara de lo que quieren hacer en el futuro. El mayor desinterés, salvo alguna excepción, lo muestran los chicos.

## **2.3. Instrumentos**

Los instrumentos que se han utilizado para el desarrollo de esta Situación de Aprendizaje han sido variados y buscando en todo momento que no se basaran en un solo soporte. Este apartado vamos a dividirlo en dos tipos de instrumentos que, en definitiva, han sido la esencia para desarrollar esta actividad el máximo tiempo posible en el aula. Por un lado, tendremos los recursos y por otro lado las técnicas de evaluación.

En cuanto a los recursos se tiene que contar con unas infraestructuras como ordenadores, conexión a internet, impresora o auriculares. Por otra parte, los recursos para el desarrollo de contenidos y que deben estar a disposición del alumnado son documentales, podcast, textos y cuestionarios de autoevaluación.

Las técnicas de evaluación se basan en la utilización de diferentes instrumentos de evaluación (observación, cuestionarios, panel, presentaciones en formato digital...) que se valorarán mediante rúbricas específicas a cada uno de ellos.

De esta manera podemos hacer un desarrollo de la Situación de Aprendizaje en el que prime el análisis multicausal mediante una visión poliédrica más propia de los métodos de investigación históricos más actuales y que buscan romper con esa concepción lineal y puramente memorística que tanto ha perjudicado a la enseñanza de la historia como ciencia en los centros de enseñanza secundaria.

## **2.4. Procedimiento**

Para el desarrollo de esta Situación de Aprendizaje se recomienda que se siga la siguiente secuenciación:

Actividad 1: Introducción. Planteamiento de objetivos. El concepto de Revolución. (2 sesiones)

Para poner a nuestros alumnos en situación, es necesario que empecemos con una primera toma de contacto con el concepto de revolución. Y lo haremos con una visión lo más amplia posible, como eje vertebrador de los acontecimientos más relevantes de los siglos XIX y XX. Para ello el uso de documentales y texto sería lo más adecuado, sin olvidar que es muy recomendable el uso de un cuestionario de autoevaluación para comprobar el grado de adquisición del concepto de revolución por parte del alumnado.

#### Actividad 2: Las Revoluciones Burguesas. (5 sesiones)

En esta fase iniciamos el trabajo sobre uno de los productos finales de que consta esta Situación de Aprendizaje. En la tercera sesión se haría una escucha atenta del Podcast de RNE “La Marsellesa, música y revoluciones” hasta el minuto 31 (<https://www.rtve.es/play/audios/documentos-rne/marsellesa-musica-revoluciones/6628353/>). Esta actividad se puede hacer de forma individualizada con el Smartphone o Tablet acompañados de auriculares. Para que la escucha sea activa deberá ir acompañada de un cuestionario.

Esta primera tarea tiene como objetivo que los estudiantes vayan acumulando una importante base documental sobre la que apoyarse de cara a la elaboración del primer producto final que sería la realización por grupos de una presentación en PWP y un panel centrado en uno de los himnos seleccionados previamente de las revoluciones burguesas.

En la cuarta sesión procederemos a la formación de grupos heterogéneos de 3 o 4 miembros, en nuestro caso fueron un total de 5 grupos, y pasaremos a distribuirlos en islas en el aula. Una vez realizado este paso, se facilitará al alumnado el plan de trabajo, de cuyo contenido daremos las explicaciones necesarias antes de comenzar los trabajos en especial los pasos a seguir y el guion de los contenidos que deben aparecer en los productos finales (presentación y panel). Seguidamente se asignará un himno a cada grupo que será el motivo central de su trabajo, y a partir de ese momento comenzará la tarea que se desarrollará en el aula en las sesiones restantes para esta actividad.

#### Actividad 3: Los Himnos de la Revolución Socialista. (5 sesiones)

En la octava sesión retornaremos al podcast de RNE: “La Marsellesa, música y revoluciones”, esta vez la escucha se hará desde el minuto 31 hasta el final. La forma más productiva de hacerlo es de forma individual mediante dispositivo y auriculares acompañado de un cuestionario. Una vez finalizada la escucha, se resolverán las dudas que puedan surgir y se comprobará mediante el cuestionario el nivel de comprensión de los conceptos clave por parte del alumnado.

En la novena sesión formaremos grupos heterogéneos, a poder ser diferentes a los de la actividad 2. Igualmente los distribuimos en el aula y les facilitamos el plan de trabajo dando las pertinentes explicaciones sobre su contenido y el producto final a realizar. En esta ocasión asignaremos a cada grupo un texto seleccionado relacionado con las revoluciones socialistas, y cada grupo iniciará su trabajo.

En la décima y undécima sesión cada uno de los grupos continuará con la recopilación de información mediante la utilización de dispositivos conectados a internet y comenzarán a trabajar con el esbozo de su presentación PWP y con el mapa interactivo, para que así se realice una primera evaluación del estado de los trabajos. El profesor o profesora evaluará mediante observación directa la evolución de los mismos y hará las indicaciones pertinentes para intentar asegurar la calidad necesaria de los trabajos de cada grupo, así como resolver las diferentes dudas que puedan surgir.



Finalmente, en la última sesión se realizará la exposición por parte de cada uno de los grupos de la investigación en base a los textos facilitados; se hará mediante un PWP a partir de la cual valoraremos cuestiones como la expresión oral y escrita y el asentamiento del pensamiento histórico como método de trabajo por parte del alumnado.

También se procederá a la publicación definitiva de los mapas interactivos en Google MyMaps generando códigos QR en formato A4 que serán distribuidos por el centro para que sean consultados por los miembros de la comunidad escolar.

### 3. RESULTADOS

**Tabla 1.** Resultados de los productos evaluables según su nivel de logro.

NIVEL DE LOGRO	CUESTIONARIOS	PRESENTACIONES	PANEL	MAPAS
1	17,5%	0%	0%	0%
2	5,8%	0%	0%	11%
3	41%	41%	41%	40%
4	35,7%	59%	59%	49%

Como se puede apreciar en la tabla, los resultados son bastante aceptables ya que la mayoría del alumnado habría adquirido las competencias y saberes básicos de una manera muy satisfactoria ya que aproximadamente la mitad estaría en el nivel de logro máximo. Estando casi la otra mitad en el escalón inmediatamente anterior.

Los peores resultados se obtienen en los cuestionarios individuales, en gran parte porque estos no fueron entregados por el 17.5 % de los alumnos lo que supuso que su nivel de logro fuera el más bajo.

En resumen, se puede afirmar que el desarrollo de la Situación de Aprendizaje, a tenor de los resultados expuestos, ha sido satisfactoria en líneas generales destacando que el nivel de participación y de interés del alumnado fue en aumento a medida que se desarrollaron las distintas actividades, en especial los trabajos en grupo.

### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que podemos llegar tras la puesta en práctica del estudio de los himnos de la revolución serían las siguientes:

- Se trata de un planteamiento que ha resultado bastante novedoso para el alumnado al que le costó entrar en la dinámica en especial en las primeras sesiones.
- La utilización de rúbricas de evaluación ha sido todo un acierto para que el alumnado comprendiera con precisión lo que se le estaba pidiendo en cada una de las actividades.
- El alumnado ha apreciado positivamente que los contenidos se hayan tratado de una manera diferente a la habitual, con un enfoque amplio y variado.
- La utilización de diferentes soportes también ha ayudado a ampliar las posibilidades de utilización de diferentes materiales en el aula y que el alumnado se acerque lo máximo posible a la metodología propia de la historia actual.

### REFERENCIAS

Blanning, T. (2011). *El triunfo de la música. Los compositores, los intérpretes y el público desde 1700 hasta la actualidad*. Acantilado.

Hobsbawn, E. (2009). *La era de la revolución. 1789-1848*. Crítica.

Hobsbawn, E. y Ranger, T. (2021). *La invención de la tradición*. Crítica.

Starobinski, J. (1988). *1789, los emblemas de la razón*. Taurus.

Enlaces a materiales online:

Documental de RTVE “REVOLUCIONES POR MINUTO”.

<https://www.rtve.es/play/videos/archivos-tema/archivo-antologia-20110327-1833-169/1056409/>

Podcast de RNE “LA MARSELLERA, MÚSICA Y REVOLUCIONES”.

<https://www.rtve.es/play/audios/documentos-rne/marsellesa-musica-revoluciones/6628353/>

## ANEXOS

**Anexo 1.** Ejemplo de cuestionario

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN: DOCUMENTAL “REVOLUCIONES POR MINUTO”

1. El concepto de REVOLUCIÓN.
2. ¿Qué son las REVOLUCIONES?
3. Ideas principales de la ILUSTRACIÓN y cómo influyeron en los procesos revolucionarios del siglo XVIII.
4. La Declaración de los Derechos del Ciudadano como culminación de la Revolución Francesa de 1789. Características y exclusiones.
5. Desarrollo de los conceptos de LIBERTAD, IGUALDAD y FRATERNIDAD desde el punto de vista de los ciclos revolucionarios burgueses.
6. Las Revoluciones socialistas del siglo XX. Desarrollo, características y significado:
- Revolución Mexicana.
- Revolución Rusa.
- Revolución Cubana.
7. El Manifiesto Comunista como documento fundacional de los ciclos revolucionarios socialistas. Características generales. Concepto de PROLETARIADO.
8. Importancia del éxodo rural, la instrucción pública y el papel de la mujer en las revoluciones socialistas.
9. La CONTRARREVOLUCIÓN. Napoleón y Stalin como contrarrevolución dentro de la revolución.
10. El triunfo del CAPITALISMO.
11. La deriva hacia las dictaduras.
12. La reacción de las clases dominantes. El FASCISMO.
13. La necesidad de la Declaración de los Derechos Humanos como símbolo del triunfo de las democracias occidentales.
14. ¿Y hoy en día qué pasa?

**Anexo 2.** Ejemplo de plan de trabajo

GUIÓN DE TRABAJO.

1.	Análisis del contexto histórico en el que se desarrolla el himno y su trascendencia hasta la actualidad. Cronología.
2.	Significado del Himno y mensaje que se pretende transmitir.
3.	Características musicales de cada uno de los himnos.
4.	Explicar por qué estos himnos han sido tan eficaces para que una masa se sienta identificado con el mismo. Del individuo al pueblo como sujeto político.
5.	Recopilación de material audiovisual de cada uno de los himnos.

Anexo 3: Ejemplo de rúbrica

RÚBRICA 3: PRESENTACIÓN PWP

<b>PRESENTACIÓN PWP</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<p><b>Conocimientos generales</b> En el contenido de la presentación se demuestra el conocimiento del contexto histórico del himno revolucionario.</p> <p><b>20%</b></p>	<p>Sitúan el contenido de la presentación en un contexto histórico amplio y relacionado con aspectos concretos del himno revolucionario. Se combinan de forma rigurosa los aspectos generales con los concretos.</p>	<p>Sitúan el contenido de la presentación en un contexto histórico amplio y muestran algunos aspectos concretos del himno revolucionario. Sin embargo, se combinan de forma escasa los aspectos generales con los concretos.</p>	<p>Sitúan el contenido de la presentación en un contexto histórico amplio, pero no existe ninguna referencia a aspectos concretos del himno revolucionario.</p>	<p>No se establece ninguna relación entre el contexto histórico y los aspectos concretos del himno revolucionario.</p>
<p><b>Conocimientos específicos.</b> Los contenidos de la presentación se adecúan al himno revolucionario objeto de trabajo, son abundantes y se tratan con profundidad.</p> <p><b>20%</b></p>	<p>Dominan la materia que se aborda. Se manejan abundantes datos con gran detalle.</p>	<p>Se muestran amplios conocimientos sobre el himno revolucionario y se aportan bastantes datos concretos sobre el mismo.</p>	<p>Los conocimientos mostrados sobre el himno revolucionario son suficientes, pero apenas se aportan datos concretos.</p>	<p>Los conocimientos mostrados sobre el himno revolucionario son escasos, no se aportan datos concretos.</p>
<p><b>Estructura y diseño.</b> La presentación está realizada de forma ordenada y coherente siguiendo el guión de trabajo fijado previamente. Se acompaña de ilustraciones o imágenes de forma adecuada.</p> <p><b>10%</b></p>	<p>La presentación tiene un orden claro y coherente. El diseño es atractivo visualmente. Las ilustraciones e imágenes son adecuadas aportan mayor profundidad a los contenidos de la presentación.</p>	<p>La presentación tiene una estructura clara en la que se distinguen todos los apartados. El diseño es correcto visualmente. Las ilustraciones e imágenes son correctas, pero no aportan profundidad a los contenidos de la presentación.</p>	<p>La presentación tiene una estructura clara pero su diseño es básico y apenas se utilizan imágenes e ilustraciones.</p>	<p>La presentación carece de estructura y el diseño es totalmente deficitario. No utiliza ni ilustraciones ni imágenes.</p>

## 8. El patrimonio cultural como recurso en la enseñanza de la Historia de México

Beristáin Cardoso, José Ángel

*Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México*

**Resumen:** Esta comunicación tiene como principal objetivo analizar y compartir la experiencia docente en la impartición de asignaturas de “patrimonio cultural” como recurso en la enseñanza de la historia de México a nivel universitario y de posgrado, fortaleciendo las competencias de pensamiento histórico en distintos programas de instituciones públicas de la ciudad de México. El patrimonio cultural, además de ser una ocupación y preocupación actual del Estado, los agentes privados y las comunidades, puede también ser reflexionado y repensado por los estudiantes universitarios y de posgrado a través de la revisión de su proceso histórico, en sus distintos enfoques: el patrimonio como “construcción social” y/o como un “proyecto de un grupo hegemónico o dominante”.

**PALABRAS CLAVE:** competencias, enseñanza, historia, patrimonio cultural, pensamiento histórico.

## 1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural en la actualidad se conforma de los bienes culturales -tangibles e intangibles-, vitales para la reproducción social y cultural de una comunidad que los sustenta como propios. Entre los bienes tangibles podemos considerar a los sitios y objetos arqueológicos, históricos y artísticos; y entre aquellos intangibles a las tradiciones, saberes, celebraciones, lugares simbólicos y creencias. El patrimonio cultural implica una “complicidad social” que une a quienes comparten este conjunto de bienes y prácticas que los identifica; y es precisamente en este sentido en donde en mi propia práctica docente comencé desde hace algunos años a proponer e impartir la asignatura de “patrimonio cultural” a nivel universitario y de posgrado bajo los conceptos de “competencia”, desde su significado como “saberes de ejecución” (Meza, 2013, p. 45), así como también de “educación patrimonial”; con el principal interés de que los estudiantes pusieran en juego todo su repertorio de recursos, y de esta manera utilizaran sus conocimientos en beneficio de la sociedad.

A nivel de educación superior, en la licenciatura de Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), se propuso y se logró impartir la asignatura de “Historia de la protección y conservación de los patrimonios culturales de México I y II” -entre los años de 2006 y 2007-, dentro de un contexto en donde el proyecto del gobierno de Ricardo Salinas de Gortari, impulsado desde 1988 con la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) -un consejo sin consejeros-, aún subordinaba a instituciones creadas por ley orgánica como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Las políticas culturales se orientaban hacia criterios de mercado, y se acusaba una ruptura con el modelo nacionalista revolucionario del binomio educación-cultura gestado por el pedagogo José Vasconcelos con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 1921. De tal manera que el “modelo de coexistencia de instituciones nacionales de cultura dependientes de la SEP, y al mismo tiempo subordinados por el Conaculta, comenzó a obedecer los criterios del proyecto neoliberal modernizador” (Beristáin, 2018, p. 211).

Esta misma asignatura se reformuló y actualizó para nivel de posgrado entre los años de 2019 y 2021 como “Política cultural, patrimonio e instituciones culturales en México, siglos XIX y XX”, impartándose de carácter optativo en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora -también conocido como Instituto Mora-, ubicado en la ciudad de México y de carácter público. Con mayor bagaje en la investigación, tras algunas estancias posdoctorales desarrolladas en el Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional de México (UNAM) y en el propio Instituto Mora, el propósito de esta asignatura consistió en fomentar entre los estudiantes del posgrado en Historia Moderna y Contemporánea una “Educación patrimonial”, para fortalecer como señala Teixeira (2006) “las identidades individual y social, relacionándolas a los contextos culturales en los cuales se insertan” (p. 138).

La asignatura de patrimonio cultural en el posgrado del Instituto Mora se impartió en un nuevo contexto, el del fortalecimiento de la profesionalización de la gestión cultural en nuestro país con el surgimiento de programas de formación universitaria, los cuales en un principio fueron impulsados por centros de posgrado para desarrollar competencias profesionales vinculadas con el sector cultural. En estos últimos años, y a través del crecimiento de la investigación científica y sus comunidades académicas, se diseñaron planes de estudio universitarios con agendas de gestión y difusión cultural; así sucedió en los casos de instituciones de educación superior como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el propio Instituto Mora, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) -en sus planteles de Xochimilco e Iztapalapa-, la Universidad de Colima, la Universidad Veracruzana, las universidades interculturales, entre otros (Mariscal, 2022, pp. 493-500). Caso aparte es el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual ha logrado impactar más allá de su comunidad custodiando importantes acervos culturales; desde la década de los sesenta del siglo XX institucionalizó sus actividades de extensión educativa como difusión cultural, resignificó su carácter pedagógico, y con el impulso de su plan de desarrollo institucional 2011-2015 logró fortalecer la difusión de la cultura y la formación integral cultural de los universitarios, promoviendo el surgimiento y desarrollo de nuevos valores (Cano, 2019, pp. 65-66).

La acción educacional basada en el patrimonio cultural privilegia el enfoque interdisciplinario de los estudiantes del posgrado como recurso en la enseñanza de la Historia moderna y contemporánea, puesto que incentiva que estos movilicen todos sus recursos para la revisión del proceso histórico de los contextos y prácticas culturales, entren en contacto con los agentes que se dedican a la protección y salvaguarda del patrimonio -restauradores, archivistas, bibliotecarios, arqueólogos, antropólogos, gestores culturales, museólogos, curadores, asociaciones civiles, artistas, promotores, entre otros-, y, además refuercen conceptos de ciudadanía e inclusión social. Como apunta Mercado (2022):

La escuela no es solamente un lugar, sino es un espacio construido para socializar en función de las razones por las que se acude ahí; es una institución en la cual las interacciones entre los que asisten a ella, las actividades que se organizan y el ambiente diseñado por los docentes, entre otras personas, forma parte de un todo, para instituir una actividad singular: *hacer* escuela. (p. 21).

Otro enfoque que proporciona a los estudiantes la educación patrimonial es el reconocimiento de la diversidad social en México y América Latina, principalmente ante políticas culturales y educativas diseñadas con relación a las recomendaciones de organismos multilaterales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los cuales conciben una “ciudadanía global” para el mundo del siglo XXI; y, en la que, como afirma Díaz-Barriga (2022, p. 51) “la realidad latinoamericana sencillamente no se ajusta a ella”.

En cuanto al concepto de “competencias”, dentro del cual se desarrolló la impartición de las asignaturas de patrimonio cultural, este es más complejo y va más allá de la directriz mecanicista y conductista que se le ha dado, puesto que la mayor difusión de esta orientación se dio durante la década de los noventa coincidiendo con la expansión del neoliberalismo. De tal forma que el currículo por competencias nos ofrece una perspectiva diferente para atender los problemas que enfrenta el currículo por objetivos. Corvalán y Tardif (2013), desde esta visión, consideran que “la contribución de las competencias es doble. Por un lado, apoya el desarrollo multidimensional de las personas; por el otro, integra conocimientos, actitudes y procedimientos” (p. 24).

En lo que concierne con la justificación de los diseños de competencias, coincido con Cano (2008, p. 3), quien sostiene que estas deben implementarse en torno a tres ejes: el primero porque estamos inmersos en una “sociedad del conocimiento”; el segundo porque se presenta una gran complejidad ante los cambios acelerados del saber; y el tercero, por la necesidad de una formación integral puesto que nos enfrentamos a una “sociedad incierta”. Las competencias en la educación patrimonial deben además estimular el “pensamiento crítico” en los estudiantes de educación superior y posgrado, que como sostiene Campos (2021):

Pensar críticamente requiere concentración en un asunto, tema, problema o situación, de manera que cuanto se considere al respecto no se pierda en una larga lista de ideas o especulaciones en oposición a cierto asunto, sin ningún orden o sentido, sino que esté fundamentado en el conocimiento y la experiencia, y se relacione directamente con tal asunto, de tal forma que se llegue a establecer un juicio (p. 105).

Los principales objetivos de esta intervención educativa son: a) fomentar la educación patrimonial bajo el enfoque de competencias en los estudiantes de educación superior y de posgrado como recurso en la enseñanza de la Historia de México; b) estimular el pensamiento crítico y la movilización de los recursos para la revisión y comprensión de las prácticas culturales; y c) privilegiar el enfoque multi e interdisciplinario.

## **2. MÉTODO**

Para efectos de esta comunicación, así como por cuestiones de espacio, presentaré únicamente el método desarrollado y los resultados de la asignatura del posgrado de Historia Moderna y Contemporánea, perteneciente al Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Esta materia se tituló como “Política cultural, patrimonio e instituciones culturales en México, siglos XIX y XX”, y se impartió durante dos cursos semestrales: el primero, de manera presencial, y el segundo, de forma virtual.

El Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora fue fundado por decreto presidencial el 24 de septiembre de 1981, teniendo como sede la ciudad de México en lo que fuera la casa del destacado político y reformista Valentín Gómez Farías, y adoptando como nombre el de un prominente político y escritor como José María Luis Mora, ambos personajes fueron trascendentales en el siglo XIX para la historia de México. En 1994 se creó la Maestría en Historia Moderna y Contemporánea, con la finalidad de formar investigadores altamente capacitados para realizar estudios de sólidas propuestas metodológicas y contribuir a la producción del conocimiento científico nacional al servicio de la sociedad. En el 2000 el Instituto fue reconocido como Centro Público de Investigaciones del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt), y dos años después la maestría en Historia moderna y contemporánea obtuvo la categoría de Alto Nivel del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt.

En el curso de especialización presencial, durante el segundo semestre del 2019, participaron cuatro alumnos, los cuales eran egresados de licenciaturas de Historia y de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como la materia era de carácter optativo, se tuvo previamente una reunión con los estudiantes que pasarían al tercer semestre de la maestría para plantearles los objetivos, perfiles y perspectivas de la asignatura, y, de esta manera aquellos interesados pudieran inscribirse.

Para este curso se diseñó un programa monográfico que permitiera a los estudiantes analizar y reflexionar el patrimonio cultural de México, la política cultural y sus instituciones a través de su revisión y discusión como un proceso histórico; en donde, y parafraseando a Grendi (2004), los historiadores deben ser especialistas que deben explicar el pasado, y responder a la pregunta de “¿cómo es que hemos llegado hasta aquí?”, que quiere decir un “¿hasta dónde?” (p. 55).

El programa se organizó en cuatro ejes: 1) Producción de bienes culturales en el México decimonónico, 2) Política cultural en los gobiernos posrevolucionarios, 3) Los debates por la cultura, y

4) Los desafíos del patrimonio cultural en México. Estos se analizaron y discutieron a lo largo de 16 sesiones semanales, con duración de dos horas cada una, en un aula de la sede de la plaza Valentín Gómez Farías. Entre las sesiones se incluyeron visitas al Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) y el primer cuadro del centro histórico de la ciudad de México: zócalo, museo UNAM HOY, templo de la Enseñanza y el antiguo Hotel de la Ciudad de México.

La forma de trabajo se orientó dentro de la modalidad de un “seminario”, puesto que es una manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje permitiendo que los estudiantes consoliden, amplíen, discutan y profundicen los contenidos; así como también desarrollen y mejoren su expresión oral (Piña *et al*, p. 110). Podemos aunar que esta modalidad ayuda a una óptima gestión de las habilidades y recursos para el manejo de fuentes documentales y/u orales, vitales para la construcción del andamiaje del historiador. Se delinearón y seleccionaron previamente lecturas especializadas dentro del programa de la asignatura para que estas se pudieran analizar y discutir en cada sesión; de tal forma que como docente se pudiera orientar a los estudiantes en la apropiación de las formas discursivas de los textos académicos y científicos -capítulos de libros especializados, ensayos, informes, artículos en revistas, entre otros-. Como lo hace notar Castillo (2012, p.50), entre las interrogaciones que deben hacerse los docentes, debe tomarse en cuenta “el camino que deben recorrer los estudiantes para apropiarse de las formas discursivas propias de los textos que se leen en la universidad y luego participar en esa comunidad discursiva, leyendo, escribiendo y expresándose oralmente”.

Para la evaluación de la asignatura se tomaron en cuenta los siguientes rubros: participación en las discusiones, reportes de las lecturas y un trabajo final; este último consistió en la elaboración de un “ensayo” en el cual los estudiantes tendrían que reflexionar con relación a algunos de los temas revisados durante las sesiones, así como también pudieran vincularlos con su proyecto de investigación de tesis de maestría, además de servir como base de un texto que un futuro próximo se llegara a publicar. La evaluación mantuvo un carácter formativo, y entre las competencias también se promovió el manejo crítico de las fuentes. Cabe mencionarse que al final del curso se realizó una retroalimentación grupal e individual, identificando en cada estudiante sus propias áreas de interés y oportunidad.

En lo que concierne al curso de especialización impartido durante el segundo semestre del 2021, este se realizó en un ambiente de aprendizaje completamente diferente al anterior. Durante la pandemia del Covid-19 el Instituto Mora tuvo que continuar con su labor educativa y de investigación a través de la “modalidad virtual” con el uso de la plataforma de reuniones “BlueJeans”. El reto del instituto se tradujo en adaptar e innovar los programas de las asignaturas a los “ambientes virtuales de aprendizaje” (AVA); mientras que por el lado de los docentes y los estudiantes estos debían contar con los accesos adecuados a internet, así como desarrollar e incrementar sus competencias digitales para la gestión y autogestión de los recursos.

El cierre obligatorio de aulas por la pandemia provocó una migración forzada a los AVA, propiciando un entorno en donde los institutos y actividades docentes mediados por las tecnologías de información y comunicación (TIC) enfrentarían mejor la situación (Vega *et al*, 2021, p. 9). En mi caso particular, como docente en AVA contaba con experiencia desde el 2015, puesto que había cursado un diplomado en “Práctica educativa innovadora con tecnología digital integrada” en la Universidad abierta y a Distancia de México” (UnADM), así como también había impartido cursos y dirigido proyectos de intervención educativa en su posgrado en la “Enseñanza de la Historia de México”, en el cual se atendía a docentes - desde nivel básico hasta educación superior- de todos los estados y comunidades de nuestro país a través



de la plataforma de eLearning de código abierto “Moodle”. Desde mi práctica docente en AVA coincido con Blanco (2014, p. 33) en el sentido de que la “experiencia, desde cualquier fuente que se genere, es real, o sea, es psíquica y corporal. Entonces, es necesario bajo esta premisa considerar que la educación virtual debe generar experiencias que permitan el aprendizaje y no solo la transferencia de información”.

La asignatura “Política cultural, patrimonio e instituciones culturales en México, siglos XIX y XX”, en modalidad virtual, se desarrolló con la participación de 7 alumnos de la maestría en Historia Moderna y Contemporánea, los cuales eran egresados de las licenciaturas de Historia de la UNAM, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y de la Universidad Autónoma de Guerrero. La forma de trabajo continuó siendo a manera de seminario para el análisis y discusión de los textos especializados, destacando la inclusión de nuevos recursos digitales como sitios web para la revisión de videos documentales y de encuentros académicos, así como la participación a distancia -durante alguna de las sesiones- de investigadores especializados en el patrimonio cultural. Estas herramientas digitales forman parte esencial de la nueva manera de enseñar y aprender en todos los niveles de la educación de nuestros tiempos (Padilla, 2022, p. 672).

### **3. RESULTADOS**

Los frutos de las asignaturas desarrolladas fueron verdaderamente positivos. La materia impartida en el 2019, en modalidad presencial, arrojó los siguientes resultados:

- Los estudiantes elaboraron trabajos finales como “La importancia de la caricatura política en el patrimonio cultural”, “Un patrimonio tripartito: los documentos realistas como patrimonio histórico-documental de México, España y Estados Unidos”, “Conservación, memoria y patrimonio musical”, y “Las asociaciones público-privadas en México en la realización de exposiciones pictóricas. La colección Milenio-Arte: un estudio de caso”.
- Durante las visitas al primer cuadro del centro histórico de la ciudad de México los estudiantes pudieron conocer acerca de arquitectura y arte del barroco novohispano en el Templo de la Enseñanza -Iglesia de nuestra señora del Pilar-, el cual data del siglo XVIII y fue construido por el arquitecto criollo Francisco Guerrero y Torres. Además, se contó con un recorrido en el “Museo UNAM HOY”, así como con una nutrida plática con investigadores especialistas y curadores del mismo; el tema que predominó fue el del “Barrio universitario”, puesto que durante la segunda década del siglo XX en este primer cuadro del centro histórico se encontraban las principales instituciones que formaban parte de la UNAM, la cual también es considerada la máxima casa de estudios: Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes y Altos Estudios. Una de las visitas que influyeron mucho en la visión y formación profesional de los estudiantes fue la del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), pese a ser egresados de la licenciatura en esa institución la mayoría lo desconocía, incluso las actividades del personal que forma parte de su estructura. En este lugar se custodia un acervo que comenzó a organizarse desde 1962 para preservar la memoria institucional de la universidad; finalmente, para 1976 se integraría al entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), hoy conocido como Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Los estudiantes ingresaron a las áreas nodales de este archivo: Conservación, Restauración y Reprografía; aprovechando la oportunidad para dialogar con los investigadores técnicos académicos encargados de estas secciones.
- La repercusión en la formación del recurso humano -como se le denomina en México- en este curso fue muy interesante, puesto que dos estudiantes continuaron con estudios de doctorado relacionados

con el tema del patrimonio cultural, uno en el propio Instituto Mora y otro en El Colegio de México (Colmex); mientras los otros dos comenzaron a contemplar la posibilidad de integrarse a labor técnica académica de algún archivo en sus distintas comunidades.

En cuanto a la asignatura impartida en el 2021, en modalidad de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se tuvieron los siguientes desenlaces:

- Los estudiantes desarrollaron trabajos finales como “La Sociedad Filarmónica Mexicana (1866-1877) como promotora de conciertos”, “Cultura popular contemporánea y patrimonio sonoro: *El lado oscuro de la luna* y la radiodifusión del rock en la Ciudad de México, 1977-1981”, “*Flor Silvestre* (1943): cultura nacionalista y patrimonio cultural”, “Casas-museo para la difusión de la historia: el patrimonio del Museo Carranza de la Ciudad de México”, “Los libros agrícolas publicados por la Secretaría de Fomento: un patrimonio histórico del pasado científico y tecnológico del México finisecular”, “¿Nacionalismo o Cosmopolitismo? Los *Contemporáneos* ante el proyecto cultural posrevolucionario”, y “Una mirada al patrimonio científico en México: la representación de los volcanes a finales del siglo XIX”.
- En sustitución a las visitas a acervos, puesto que los recintos estaban cerrados por la pandemia del Covid-19, se llevó a cabo exitosamente la videoconferencia “Arquitectos en la Revolución mexicana” por el Dr. Leopoldo Rodríguez Morales, investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y editor del boletín “Monumentos Históricos”; lográndose una enriquecedora interacción virtual con los estudiantes.
- Con relación a la repercusión en la formación del recurso humano, la mayoría de los estudiantes continuaron sus estudios de doctorado en el propio Instituto Mora; algunos de ellos han comenzado a publicar artículos de divulgación vinculando sus temas de investigación con el patrimonio cultural, como sucedió en el caso de Prats (2022).

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de esta comunicación se ha logrado compartir la experiencia áulica de la impartición de asignaturas de patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia de México, principalmente en los estudios de posgrado en la educación superior, dentro de los enfoques de “competencias” y de la “educación patrimonial” en ambientes de aprendizajes presenciales y virtuales; estimulándose el pensamiento crítico y el manejo adecuado de fuentes documentales y/o orales, así como la movilización de los recursos para la gestión y autogestión del aprendizaje, y privilegiándose el enfoque multi e interdisciplinario.

El “empujón” digital de la pandemia del Covid-19 provocó que las instituciones, docentes y estudiantes se adaptaran lo más rápido que pudieran a los ambientes virtuales de aprendizaje. Algunos docentes tuvimos ciertas ventajas al contar con experiencia en la educación virtual y a distancia, mientras que otros apenas comenzarían a familiarizarse con el uso de las plataformas de eLearning. En el caso de la asignatura impartida en la modalidad virtual, esta logró llenar las expectativas tanto del docente como de los estudiantes; si bien no se podían realizar visitas a los archivos, sitios y museos, y se perdía incluso ese carácter lúdico, las video conferencias exclusivas para las sesiones del curso consiguieron niveles muy positivos de retroalimentación, entre el especialista y el estudiante.

Los estudiantes de los cursos impartidos, en ambos ambientes de aprendizaje, no solamente comenzaron a implicarse socialmente con las nociones y los desafíos del patrimonio cultural a través de

la revisión de sus procesos históricos; sino que también consiguieron movilizar todos sus recursos haciendo conciencia del papel que juegan como profesionales de la investigación en la conservación, preservación y difusión del patrimonio cultural de nuestro país.

## REFERENCIAS

- Beristáin Cardoso, J. A. (2018). Política cultural en México. De la educación al entretenimiento. En J. Tobar, A. Zárate y J. L. Grosso (comps.), *El patrimonio cultural en tiempos globales* (pp. 201-220). Universidad del Cauca.
- Blanco Villalobos, J. A. (2014). Educación virtual no solo es gestión educativa. *Revista Senderos Pedagógicos*, (5), 27-35.
- Campos Hernández, M. A. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Cano Menoni, A. (2019). *Cultura, nación y pueblo. La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo E., M. A. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: aprendizaje y evaluación. *Legenda*, 16 (14), 43-62.
- Corvalán Vázquez, O. y Tardif, J. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En O. Corvalán, J. Tardif y P. Montero (coords.), *Metodología para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (pp. 17-55). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Díaz Barriga, Á. (2022). Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobre estimulación de los sujetos de la educación. En A. Díaz-Barriga (coord.), *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos* (pp. 35-65). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Grendi, E. (2004). Paradojas de la historia contemporánea. *Contrahistorias*, (2), 55-62.
- Mariscal Orozco, J. L. (2022). La formación universitaria y la investigación en gestión del patrimonio cultural en México. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24 (3), 491-519.
- Mercado Marín, L. (2022). Reflexiones sobre la escuela pública: hacia una hibridación con sentido didáctico. En A. Díaz-Barriga (coord.), *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos* (pp. 15-34). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Meza Rojas, P. (2013). *Las competencias en la educación superior: evolución en los requerimientos a los recursos humanos*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Padilla Caballero, J. E. A *et al.* (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6 (23), 669-678.

Piña *et al.* (2012). El seminario como forma de organización en la enseñanza. *MediSur*, 10 (2), 109-116.

Prats Gama, A. (2022). Óscar Sarquiz. Una vida en el rock & roll. *Revista BiCentenario*, 14 (56), 90-95.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, XXXII (2), 133-145.

Vega *et al.* (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Apertura*, 13 (2), 6-21.

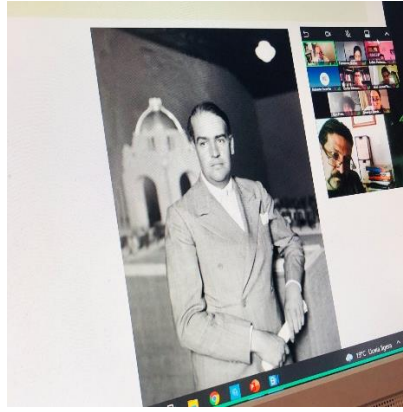
## ANEXOS



**Figura 1.** Visita de estudiantes al AHUNAM, sección reprografía y fotografía (2019)



**Figura 2.** Curso impartido en ambientes virtuales de aprendizaje (2021)



**Figura 3.** Video conferencia “Arquitectos en la Revolución mexicana” (2021)

## 9. Pensar a Revolução Industrial e as Alterações Climáticas: a Teia Explicativa como promotora de raciocínio histórico causal

Damaceno, Rui

Gago, Marília

*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo:** A Explicação Histórica apresenta-se como um conceito metahistórico que engloba um grande grau de complexidade quando analisadas as suas diversas correntes. Conforme Lee e Shemilt (2009), descrever “o que aconteceu” num determinado processo histórico sem procurar perceber “como” e “porquê” o passado se desenrolou numa lógica de causalidade, transforma a compreensão histórica do estudante pouco significativa, sendo imperativo compreender que a Explicação não tem apenas subjacente a competência de análise na História, mas também, conforme Barca (2019), a compreensão e análise de narrativas diferentes sobre o passado, como forma de compreensão do presente e horizontes de perspetiva. Assim, e inspirado na proposta do “Diamante Nove” desenvolvida por Chapman (2018), propôs-se o desenvolvimento da tarefa denominada como “Teia Explicativa” (Ribeiro & Gago 2023), tentando superar alguns constrangimentos presentes no “Diamante Nove”. Procurou-se, assim, compreender como é que os estudantes desenvolviam o seu pensamento histórico causal. Este estudo qualitativo e descritivo que se desenrolou em duas fases, foi realizado em Portugal tendo participado um total de 75 estudantes com média de 13 anos de idade. Os estudantes, através da Teia Explicativa, desenvolveram o seu pensamento histórico causal de forma diversificada, sendo que alguns apresentaram explicações históricas com redes causais multidimensionais, fazendo uso explícito de Evidência Histórica, articulando as temáticas propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** explicação histórica, consciência histórica, teia explicativa, revolução industrial, alterações climáticas.

## 1. INTRODUÇÃO

Os desafios que se vivenciam na atualidade demarcam-se pelo seu carácter de iminência, colocando em perspectiva uma realidade que faz surgir novas oportunidades de ensino no campo de Educação Histórica. Desde conflitos armados de implicações geopolíticas irreversíveis a recessões económicas de sufoco internacional; desde o flagelo de uma pandemia a adversidades ambientais que colocam as prioridades da humanidade em conceções e olhares diferentes - por vezes torna-se uma tarefa exigente saber distinguir as diferenças entre o século XXI e o século

XIV. Mas essas diferenças existem, cabendo, em parte, ao professor da disciplina de História, junto dos seus estudantes, construir uma consciencialização significativa e significativa que permita o desenvolvimento de uma orientação temporal que complexifique o entendimento do sujeito quanto a um determinado processo histórico.

Neste sentido, e podendo a História ser, por vezes, uma valsa interminável de caos e complexidade quando se procura explicar e compreender o mundo em nosso redor (Lee & Shemilt, 2009), passa a ser atribuída à questão “de que forma é que devemos explicar a História e de que forma podemos compreender o mundo de um modo significativo?” uma importância primária, pois «[...] an historical enterprise that describes “what” happened without attempting to explain “how” and “why” the past unfolded as it did is trivial; and one unable to answer a reasonable proportion of “how” and “why” questions is bankrupt» (Lee & Shemilt, 2009, p.42). Desta feita, e da imensidão metahistórica que habita o “reino” da Educação Histórica, é a componente causal de Explicação Histórica a partir da proposta da Teia Explicativa (Ribeiro & Gago, 2023), o enfoque deste estudo de investigação pois não só tem subjacente a capacidade de análise na História, mas também a capacidade de «[...] compreender e analisar narrativas diferentes e muitas vezes discordantes sobre o passado» (Chapman, 2018, p.172).

Neste sentido, o conceito metahistórico de Explicação Histórica, no seu estado mais natural, procura descrever “o que aconteceu” recorrendo a perguntas do tipo “como” e “porque é que” o passado se desenrolou, mais concretamente as ações, acontecimentos e situações do passado humano (Barca, 2000). Porém, para conseguir responder a perguntas desta tipologia e de forma a atingir explicações historicamente sustentadas, torna-se necessária uma seleção complexificada de fatores ao nível de «[...] razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos» (Barca, 2000, p.19).

Dando seguimento a esta lógica, com base nesta larga seleção de fatores, torna-se relevante o estabelecimento de uma conexão multidimensional e multidirecional de causa e de consequência, conforme se podem observar nos vários modelos propostos por Gago et al. (2022), por Chapman (2018) ou por Isabel Barca (2001). Além disso, o historiador sempre que é confrontado com uma lista de causas, sente uma necessidade em estabelecer uma hierarquia de forma a procurar apurar que causas, ou conjugação de causas, devem ser consideradas como os fatores derradeiros para explicarem um determinado processo histórico. Ora, um número considerável de professores e estudantes «[...] preferem considerar uma lista de causas como um catecismo – estar comprometido com a memória e, eventualmente, talvez, com o papel» (Chapman, 2018, p.177). Em contrapartida, segundo autores como Cercadillo (2000), o estudo da História é o estudo das causas, sendo que o historiador continuamente faz a pergunta “porquê?” e “como?” até construir uma resposta. Sendo assim, como é que, enquanto professores, podemos auxiliar os estudantes a atingir esta análise? Como é que levamos os estudantes

«[...] a ordenar, atribuir importância, classificar e organizar?» (Chapman, 2018, p.177).

Em adição a todos estes elementos, e à luz das ideias de Jörn Rüsen (2012), o desenvolvimento de Consciência Histórica enquanto modo de compreensão de onde viemos, o que somos e para onde vamos, torna-se também essencial como forma de, conforme Gago (2018) o refere, «[...] ultrapassar a ponte entre o passado, presente e futuro, concebendo-se um todo temporal e significativo [...] que comprime a trilogia temporal» (p.65), tendo em consideração também os modelos de competências históricas de Körber (2015). Torna-se, assim, de grande importância, não só para o estudante como também para o professor, conjugar uma temática histórica propriamente dita com situações-problema do presente como forma de contribuir para uma preparação do estudante mais sofisticada, numa lógica de desenvolvimento de pensamento crítico-independente, para o futuro que o mesmo poderá encarar.

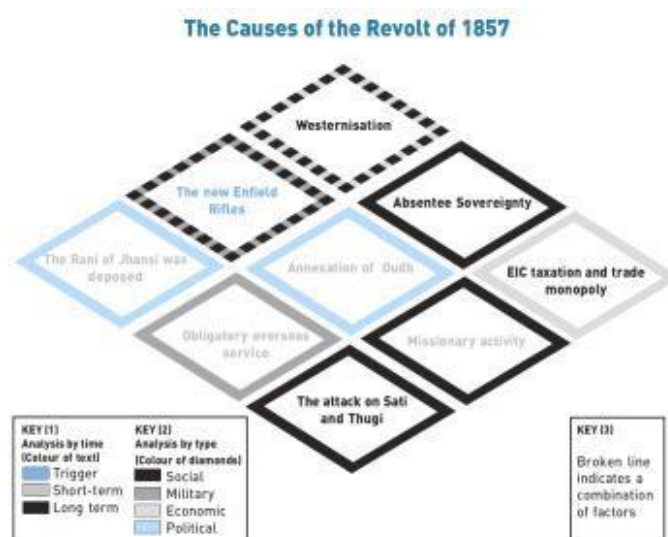
De facto, torna-se crucial apontar que o estudo aqui apresentado aborda e adota este (não tão) novo conceito de literacia histórica onde muito mais do que oferecer primazia à componente de história substantiva, não deixa de considerar que a solução de memorização é uma que se encontra ultrapassada sendo fundamentalmente tradicional, tornando-se evidente que apenas quando consideramos, avaliamos, interpretamos, refletimos e olhamos criticamente para o *case knowledge* (a partir da operacionalização dos conceitos metahistóricos) e pensamos de forma disciplinada, é que verdadeiramente desenvolvemos uma aprendizagem significativa voltada para o presente e para o futuro e os respetivos desafios que os mesmos apresentam.

Assim, e à luz do conceito metahistórico de Explicação Histórica, é relevante envolver os estudantes em atividades que promovam o exercício de pensar, de forma explícita, causa e consequência, mas que também se aproximem de uma “análise final” onde pelo menos gerem hierarquias (Chapman, 2018). Para isso, torna-se essencial que os estudantes tenham um maior envolvimento no seu pensamento crítico sobre causa, sendo relevante construir experiências de aprendizagem que estimulem precisamente esse desejo e que exijam em simultâneo a construção e o debate.

Nesta ótica, pensou-se no “Diamante Nove” (Ilustração 1). «It is a good sorting exercise in which nine small diamonds are rearranged into a larger diamond in which relative position is used to indicate importance» (Chapman, 2003, p.51). Desta proposta, destaca-se um conjunto de vantagens - a geometria implica que o diamante tenha de ter pontos e isso faz com que mesclas se tornem difíceis. Além disso, incentiva a reflexão sobre relações horizontais e verticais - ou sobre as relações entre fatores, bem como acerca de hierarquias dos fatores (Chapman, 2018). Contudo, e a par deste conjunto de vantagens, observam-se, da mesma forma, um conjunto de desvantagens que devem ser mencionadas. De acordo com Chapman (2018), a

«[...] assumpção tácita de que todo o evento histórico tem nove causas e que elas se enquadram em um padrão fechado (no qual sempre haverá uma mais importante, uma menos importante, três de importância equivalente mediana e assim por diante...)» (p.179).





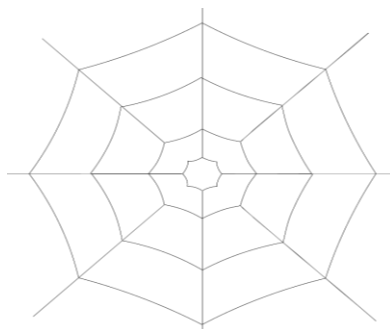
**Ilustração 1.** Exemplo de um “Diamante Nove”

Tendo estas desvantagens em mente, e procurando em simultâneo resolver esse claro desafio, pensou-se em adotar o conceito do “Diamante Nove”, mas convertendo originalmente a uma fórmula própria. Sendo assim, propôs-se usar o conceito, mas em vez de aplicar os seus limites absolutos e restritivos, transformá-los numa Teia Explicativa (Ilustração 2).

A proposta passa por oferecer ao estudante a possibilidade de escolher um ou mais motivos de maior importância, bem como, pela própria estrutura da Teia Explicativa, deixar clara a ideia de que não existem necessariamente apenas nove causas num determinado processo histórico. Em adição, é de sublinhar que não existe a obrigatoriedade de preencher cada espaço da teia, sendo que apenas se abre agora a possibilidade de escolha. Da mesma forma, e na eventualidade de haver um total preenchimento dos espaços disponíveis, é aceite (e incentivado) que o próprio estudante construa uma continuação da teia de modo a adicionar os fatores que se pretende.

Já tendo em mente o contexto dos estudantes e as respetivas turmas onde estão inseridos, simultaneamente haverá, à semelhança do “Diamante Nove”, a oportunidade de “expandir” o grau de dificuldade no desenvolvimento de um exercício desta tipologia utilizando, a título de exemplo, diversas cores, cada uma representando causas económicas, sociais ou políticas, ou estabelecendo relações distintas entre os fatores, usando diferentes tipos de setas.

Assim, e conforme Chapman (2018), a explicação é o tecido da História, e, portanto, busca-se aqui uma forma em que se possa fazer esta ligação de construção de uma “trama”, de um tecido. Simultaneamente, a ideia de “tecer” alude à capacidade de conectar partes que podem ser distintas, oferecendo a mensagem de uma tecelagem contínua de padrões, a possibilidade infinita de criação e a importância de recordar e perpetuar pelo presente a complexidade das nossas vidas.



**Ilustração 2.** Exemplo da Teia Explicativa

Até então, o Diamante Nove parecia “monopolizar” o conceito metahistórico de Explicação como estratégia de “ação única e exclusiva” para a exploração da relação causa e consequência de fatores. O que a Teia Explicativa propõe é o alargamento deste universo, confirmando a versatilidade e diversidade que pode ser adotada tendo em conta o contexto em que os professores e os estudantes se inserem, havendo uma multiplicidade de possibilidades de explicar a relação entre diversos fatores, sem nunca descurar da lógica que o “Diamante Nove” adota. Assim, o objetivo final desta proposta não passa pela substituição de uma estratégia pedagógica pela outra, mas sim uma adição e enriquecimento desta área científica, e a partir desta abertura de horizontes, esperar que no futuro sejam concebidas outras propostas que adotem esta lógica, mas dando-lhes o seu toque e cunho pessoal.

Desta forma, um dos objetivos mais importantes deste estudo é o de compreender se os estudantes são capazes de desenvolver as suas Explicações Históricas a partir da proposta da Teia Explicativa, numa lógica de raciocínio causal. Mais ainda, pretende-se que os mesmos gerem hierarquias numa lógica multidirecional e multidimensional e sejam capazes de, à medida que desenvolvem o seu conhecimento metahistórico, progredam e construam conhecimento substantivo, sendo capazes de, numa lógica de orientação temporal, aprimorar a sua Consciência Histórica.

Assim, e à luz dos argumentos apresentados por Latour e Chakrabarty (2020), numa lógica de Consciencialização Histórica, procurou-se estabelecer uma ligação entre o fenómeno das alterações climáticas e a Revolução Industrial, aspetos teóricos estes que serão devidamente desenvolvidos em estudos futuros, sendo precisamente este o case knowledge que fez parte desta investigação uma vez que promove um entendimento mais complexificado por parte do estudante acerca da temática histórica em estudo (Ribeiro & Gago, 2023)

## **2. MÉTODO**

O processo de investigação desenvolvido neste estudo focou-se numa abordagem essencialmente qualitativa, descritiva e interpretativa conforme defendido nos ideais da Grounded Theory (Charmaz, 2009). A análise das ideias dos estudantes fez emergir as categorias desenvolvidas através de um percurso minuciosamente traçado com várias etapas.

### **2.1. Descrição do contexto e dos participantes**

No âmbito da investigação que se teve em mãos, este estudo foi desenvolvido nas únicas duas turmas do 8.º ano de escolaridade pertencentes a uma escola secundária no concelho de Braga, em Portugal. A primeira turma é constituída por vinte e três estudantes (dezanove elementos do género feminino e quatro elementos do género masculino) com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Trata-se de

uma turma muito empenhada e trabalhadora. É importante apontar que se trata de uma turma CLIL (Content and Language Integrated Learning) apresentando facilidades na língua inglesa e assegurando uma versatilidade de oportunidades de aprendizagem. É, no entanto, relevante apontar que apesar de esta turma apresentar as ditas facilidades associadas ao facto de ser CLIL, não deixam de existir um conjunto de estudantes com dificuldades de aprendizagem, devendo ser um aspeto crucial a atender enquanto professor. A segunda turma é constituída por vinte estudantes (onze elementos do género feminino e nove elementos do género masculino) com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. Esta turma apresenta uma grande diversidade de nacionalidades (portuguesa, guineense, estadunidense, brasileira), o que não só representou um desafio como também novas oportunidades de aprendizagem. É uma turma que se caracteriza pelos desafios relacionados com faltas de material, de atenção e de assiduidade, adicionando também às grandes fragilidades no domínio de certas competências definidas nas Aprendizagens Essenciais (2022) da disciplina de História.

Tendo em consideração estes aspetos, e com base na caracterização destas duas turmas que apresentam traços gerais polarizados, considerou-se que seria favorável e enriquecedor para este estudo o cruzamento das ideias que emergiram dos estudantes. Procurou-se, deste modo, (des)construir e desmistificar a ideia que turmas apelidadas como “menos capazes” serem automaticamente incapazes de desenvolver as mesmas tarefas que as turmas com melhor aproveitamento, sem primeiro lhes oferecer uma oportunidade. À luz das inteligências múltiplas, o obstáculo não é o estudante, mas sim o caminho para chegar até ele – enquanto professores, compete-nos encontrar essa solução.

## **2.2. Procedimento**

Neste sentido, este estudo de índole qualitativa, descritiva e interpretativa pretendeu compreender como é que os estudantes percecionam como o mundo funciona e que significados e sentidos atribuem às realidades estudadas historicamente. Assim, as ideias presentes nas respostas dos estudantes nas tarefas propostas foram analisadas seguindo as propostas da Grounded Theory seguindo uma categorização aberta, axial e seletiva.

Para além disso, é relevante apontar que o estudo final que aqui se apresenta, foi precedido de um estudo exploratório com duas turmas do 8º ano de escolaridade num colégio de ensino básico e secundário no distrito do Porto, em Portugal, com o grande objetivo de afinar e maximizar o sucesso dos instrumentos usados para este estudo (não só no que diz respeito à estruturação e orientações a propor para o desenvolvimento da Teia Explicativa, como também a forma como os estudantes estabelecem uma relação entre a composição do ambiente e o arranque da Revolução Industrial dos XVIII e XIX).

## **2.3. Instrumentos**

Assim, e numa lógica de aula-oficina (2021), os instrumentos que foram operacionalizados para o desenvolvimento deste estudo subdividem-se numa lógica de ideias prévias, de tarefas de aula e respetivas ideias finais que os estudantes apresentaram, como modo de melhor compreender a progressão que se observou. Assim, os questionários pautam-se pela sua tipologia aberta. Desta feita, primeiramente, e através da estória do operário Charlie C. (Ribeiro & Gago, 2023), inspirada na proposta do Camel Alphonse de Chapman (2018), foram propostas um conjunto de questões, nomeadamente “Para mim qual/quais foi/foram a(s) causa(s) que provocaram a morte do operário Charlie C.? Justifico a minha resposta?”. Observando-se um particular enfoque na componente metahistórico, procurava-se aqui perceber de que forma se caracterizava o raciocínio causal dos estudantes. Nas tarefas seguintes, entre

outros, propôs-se que os estudantes adotassem esta mesma lógica só que recorrendo à mobilização do conhecimento histórico substantivo (neste caso, acerca do arranque da Revolução Industrial) – “A partir da análise das fontes 1, 2 e 3, desenvolvo uma narrativa que identifica as condições que levaram ao arranque da Revolução Industrial, estabelecendo uma lógica de causa e de consequência entre elas (uso os seguintes conectores: por causa; conseqüentemente; provocado). Todas as condições que identifiquei devem ser agrupadas ao nível político, social, geográfico e económico.” Por fim, este estudo culmina com o desenvolvimento da tarefa da Teia Explicativa como método de apurar a progressão dos estudantes, não só ao nível de raciocínio causal, como também na sua competência de estabelecer hierarquias multifatoriais e multidimensionais, bem como a competência de mobilizar estas capacidades para a construção de conhecimento histórico.

### 3. RESULTADOS

Desta feita, e com base nos questionários alvo deste estudo, no que diz respeito à primeira questão alvo de análise, “Para mim, qual/quais foi/foram a(s) causa(s) que provocou/provocaram a morte do operário Charlie C.? Justifico a minha resposta”, e conforme exposto na Tabela 1, as ideias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias: “Monocausal”; “Pluricausal – Lista de Causas”; “Pluricausal – Com Gatilho”; e “Pluricausal – Estrutura Narrativa”.

A partir desta questão procurou-se perceber de que forma os estudantes explicam uma determinada realidade histórica. Transpondo para a estória proposta, será que os estudantes se mostravam capazes de compreender que é a junção dos mais variados fatores que levaram à morte do operário Charlie C., ou apresentavam uma visão diferente?

**Tabela 1.** Categorização das ideias prévias: conceito metahistórico de Explicação Histórica

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
Monocausal T1= T2=11.7%	Os estudantes identificam apenas uma causa que levou à morte do operário Charlie. C.	“Trabalhar sem descansar porque eles no trabalho tinham que fazer pausas para comer e descansar.”
Pluricausal Lista de Causas T1= 31.8%; T2=29.4%	Os estudantes identificam duas ou mais causas que levaram à morte do operário Charlie. C., sem estabelecer uma conexão entre elas.	“Na minha opinião as razões que provocaram a morte de Charlie. C, foram que tinha nascido com uma doença respiratória, o que o impedia de trabalhar tanto como os outros, faltas de condições no trabalho, ambiente muito poluído, trabalhar muitas horas por dia, viver num sítio perto da fábrica que recebia muito ar poluente e não tinha descanso.”
Pluricausal Com Gatilho T1= 27.3% T2=52.9%	Os estudantes reconhecem que existe uma ligação multifatorial, mas adotam uma tendência em sobrepor um ou mais fatores acima dos restantes.	“Para mim, além do seu problema respiratório que o operário Charlie tinha, penso que os fatores que mais influenciaram a sua morte foi sem dúvida as nuvens tóxicas e poluentes que ele respirava durante horas todos os dias e aquelas horas extra no seu último dia de vida, agravando os seus problemas respiratórios.”
Pluricausal Estrutura Narrativa T1= 40.1% T2=5.8%	Os estudantes identificam uma ligação multifatorial, sendo capazes de compreender que o motivo da morte do operário Charlie. C. deve-se à ligação dos fatores, apresentando as suas explicações um formato de narrativa, normalmente sequencial e linear.	“As causas que provocaram a morte do operário Charlie C. foram as várias doenças respiratórias e o excesso de trabalho, porque uma pessoa com doenças respiratórias estar a trabalhar numa fábrica cheia de fumos e gases poluentes só vai agravar a situação e estando horas extra no trabalho, mais exposto ele fica aos fumos e gases poluentes.

Observou-se, a partir desta categorização, que no que diz respeito à turma 1(T1), os estudantes apresentaram ideias sofisticadas na forma como explicam uma realidade histórica – 9 estudantes (40.1%) ofereciam já explicações pluricausais com uma estrutura narrativa -, sendo importante desenvolver tarefas que tivessem em consideração estas ideias, avançando para o estabelecimento de hierarquias. Não obstante, é importante ter também em consideração os demais estudantes, sendo que 7 (31.8%) ainda apresentaram uma listagem de causas e 6 (27.3%) ideias pluricausais com gatilho.

Neste tom, e cruzando as ideias que surgiram nas respostas dos estudantes da turma 1 com as da turma 2(T2), observaram-se ideias consideravelmente menos sofisticadas – as explicações de 2 estudantes (11.7%) encontravam-se a um nível monocausal e apenas 1 estudante (5.8%) apresentou uma explicação pluricausal com estrutura narrativa. Em adição, apesar de um grande número de estudantes (52.9%) apresentar explicações pluricausais com gatilho, ultrapassando em grande medida a frequência destas ideias entre os estudantes da turma 1, isto deve-se ao facto da turma apresentar uma percentagem tão elevada na categoria mais sofisticada de ideias de explicação (40.1% = 9 estudantes), principalmente quando contrastado com a turma 2 (5.8%= 1 estudante).

Posto isto, e face à grande diversidade de complexificação das ideias presentes nas respostas, procurando beneficiar todos os estudantes e oferecendo a oportunidade de todos progredirem face às suas ideias prévias, tornou-se imperativo construir tarefas que tivessem em consideração este panorama.

A questão “A partir da análise das fontes 1, 2 e 3, desenvolvo uma narrativa que identifica as condições que levaram ao arranque da Revolução Industrial, estabelecendo uma lógica de causa e consequência entre elas (uso os seguintes conectores: por causa; conseqüentemente; provocado). Todas as condições que identifique devem ser agrupadas ao nível político, social, geográfico e económico” procurou incorporar os aspetos desenvolvidos na questão analisada anteriormente das ideias prévias com o conteúdo substantivo propriamente dito – de que forma é que os estudantes estabelecem uma lógica multifatorial de causa e de consequência quando confrontados com um tema histórico e não uma estória.

Desta feita, e conforme exposto na Tabela 2, as ideias presentes nas respostas dos estudantes fizeram emergir quatro categorias: “Ideia Vazia”; “Pluricausal – Lista de Causas”; “Pluricausal – Com Gatilho”; “Pluricausal – Descrição com Elementos Explicativos por Tentativa”.

**Tabela 2.** Categorização das ideias presentes nas respostas à questão “A partir da análise das fontes 1, 2 e 3, desenvolvo uma narrativa que identifica as condições que levaram ao arranque da Revolução Industrial, estabelecendo uma lógica de causa e consequência entre elas (uso os seguintes conectores: por causa; conseqüentemente; provocado). Todas as condições que identifique devem ser agrupadas ao nível político, social, geográfico e económico”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
Ideia Vazia	O estudante apresenta fatores que levaram ao arranque da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, mas numa perspetiva redutora.	“As condições que levaram ao arranque da Revolução Industrial foi haver demografia elevada, a agricultura ter importantes recursos.”
Pluricausal Lista de Causas T1= 52.6% T2= 44.4%	Os estudantes identificam duas ou mais causas que levaram ao arranque da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, sem estabelecer uma conexão	“A Inglaterra encontrava-se bem politicamente. Como houve um grande êxodo rural devido à falta de condições, houve a necessidade de se desenvolver mais as cidades. Inglaterra tinha uma grande oferta de recursos energéticos como o carvão, que serviam para o funcionamento de máquinas; a excelente agricultura que fornecia diversas matérias-primas; apresenta rios

	explícita entre elas.	navegáveis, portos e mares que facilitava o comércio; havia uma série de invenções e inovações técnicas que aumentavam a produção. Assim, a Inglaterra foi a “pioneira” na Revolução Industrial.”
Pluricausal Com Gatilho T1= 5.2% T2=	Os estudantes reconhecem que existe uma ligação multifatorial, explicitando os fatores que provocaram, foram motor da realidade histórica em estudo.	“Com base nas fontes o que levou ao arranque da Revolução Industrial na Inglaterra e não em outra região foi por causa que no séc. XVIII houve um crescimento demográfico. A nível político o parlamento possui o poder legislativo, aprova as leis que facilitam as atividades da média nobreza rural e da burguesia. Houve possibilidades naturais de transporte oferecido pelos rios navegáveis, portos, carris de ferro de minas e uma série de invenções e inovações técnicas consequente houve um aumento de produção. “
Pluricausal Descrição com Elementos Explicativos por Tentativa T1= 31.5% T2= 22.2%	Os estudantes estabelecem uma relação multifatorial, relacionando fatores que permitiram o arranque da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, numa lógica descritiva, ainda que com a presença, por tentativa, de elementos explicativos.	“No século XVIII, a Inglaterra vivia um sistema monárquico sob um regime parlamentar. O parlamento aprovava as leis, que facilitavam a nobreza e a burguesia na área da agricultura, indústria e do comércio. Devido ao aumento da produção e do comércio, a Inglaterra obteve um aumento do crescimento demográfico e consequentemente do êxodo rural. A Grã-Bretanha foi o centro da revolução pois dispunha de importantes recursos naturais e a sua agricultura fornecia matéria-prima às indústrias e às fábricas. Devido às navegações de fácil acesso e entrada na Inglaterra, o comércio teve uma subida drástica. As barreiras alfandegárias retalhavam o continente europeu, enquanto Homens e mercadorias circulavam livremente pela Grã-Bretanha.”

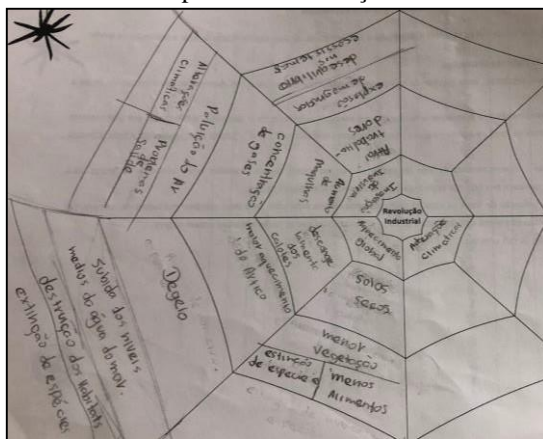
Desde logo, destaca-se os 10 estudantes (52.6%) da turma 1 que apresentaram nas suas respostas ideias com traços pluricausais, fazendo uma listagem de causas. Trata-se de estudantes que não mostraram qualquer tipo de dificuldade na interpretação das fontes históricas, tendo sido capazes de identificar as várias causas que levaram ao arranque da Revolução Industrial no século XVIII e XIX, mas não estabeleceram uma interligação fatorial entre elas. Quando feito um cruzamento com a análise das ideias presentes nas respostas à questão anterior, observou-se que houve um maior número de ideias das respostas dos estudantes da turma 1 agrupadas nesta categoria, revelando uma maior dificuldade em adotar a lógica explicativa quando o conteúdo propriamente dito se foca num processo histórico compreensivelmente mais complexo.

Da turma 1 ainda constatamos que 2 estudantes (10.5%) apresentaram ideias consideradas como vazias, e houve um único estudante a apresentar ideias na sua resposta que fizeram emergir a categoria designada por “Pluricausal com gatilho”, isto é, apontando o papel significativo de uma só causa, não deixando de apontar outras enquanto fatores secundários. Constatou-se que as ideias de 6 estudantes (31.5%) sugeriram a categoria “Pluricausal – Descrição com Elementos Explicativos por Tentativa.” Nestas respostas assistimos a uma construção frásica e uma emergência de uma estrutura narrativa, havendo uma clara procura em interligar as várias causas apontadas. É de realçar, neste contexto, a complexidade dos estudantes desenvolverem as suas ideias progressivamente, quando as suas ideias iniciais já são tão sofisticadas.



Neste sentido, as ideias que surgiram do desenvolvimento da tarefa da Teia Explicativa, sugeriram as seguintes categorias: Ideia Vaga, onde o estudante no seu desenvolvimento usa informação generalizada, isto é, uma vaga noção acerca da temática, assente no conhecimento “vulgar”, (Turma 1 – 13% = 3 estudantes e Turma 2 – 5% = 1 estudante); Descrição Sem Uso de Evidência – Uma Dimensão, onde foram agrupadas as ideias dos estudantes em que estes identificam e/ou enumeram uma lista de causas e de consequências sem recorrerem às fontes históricas propostas e adotando apenas uma dimensão, quase exclusivamente os pontos mais “negativos” da Revolução Industrial, – (Turma 1 – 30.4% = 7 estudantes e Turma 2 – 45% = 9 estudantes), conforme se pode observar na seguinte Teia Explicativa (Ilustração 5):

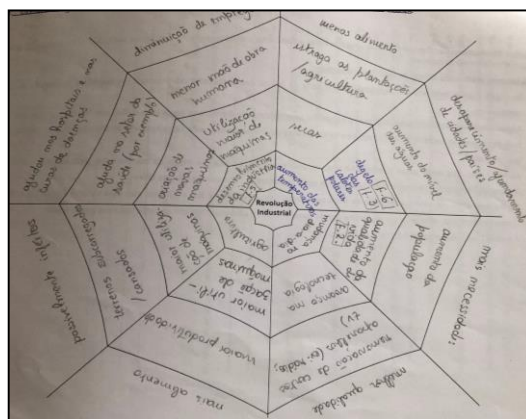
**Ilustração 5.** Desenvolvimento da Teia Explicativa: Descrição Sem Uso de Evidência – Uma Dimensão



Descrição Com Uso de Evidência – Duas Dimensões, categoria que contou com as ideias de 26% dos estudantes = 6 estudantes da Turma 1 e 20% = 4 estudantes da Turma 2 em que estes, apesar de enumerarem uma lista de causas e de consequências, recorrem às fontes históricas propostas, atendendo às duas dimensões existentes, “positiva” e “negativa” associada à Revolução Industrial; Explicação em Redes Causais Sem Uso Explícito de Evidência – Uma Dimensão, onde os estudantes parecem estabelecer uma construção relacional de causa e de consequência (causa – efeito), numa perspetiva essencialmente unidirecional, apesar de se observar, em alguns casos, uma emergência de explicações em termos de contextos e de condições, onde a relação de causa e de consequência que é estabelecida é multidimensional e multidirecional – (Turma 1 - 0 estudantes e Turma 2 – 15% = 3 estudantes); Explicações em Redes Causais Sem Uso Explícito de Evidência – Duas Dimensões (Turma 1 – 17.3% = 4 estudantes e Turma 2 – 0 estudantes) como se pode observar na seguinte Teia Explicativa (Ilustração 6).

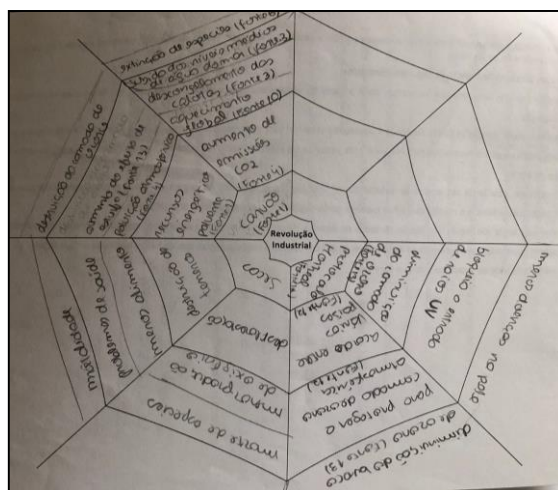
**Ilustração 6.** Desenvolvimento da Teia Explicativa: Explicações em Redes Causais Sem Uso Explícito de Evidência – Duas Dimensões





E finalmente, Explicações em Redes Causais Com Uso Explícito de Evidência – Duas Dimensões (Turma 1 – 13% = 3 estudantes e Turma 2 – 15% = 3 estudantes), conforme se pode observar na seguinte Teia Explicativa (Ilustração 7).

**Ilustração 7.** Desenvolvimento da Teia Explicativa: Explicações em Redes Causais Com Uso Explícito de Evidência – Duas Dimensões



#### 4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Assim, e atendendo à questão deste estudo, que procurava compreender se os estudantes são capazes de desenvolver as suas Explicações Históricas a partir da proposta da Teia Explicativa, numa lógica de raciocínio causal, se os estudantes teciam explicações monocausais e explicações pluricausais por listagem de causa, com os desafios da Teia Explicativa, houve uma progressão para explicações pluricausais com a emergência de elementos explicativos e uso explícito de fontes históricas. A interrelação entre a realidade histórica do passado em estudo e a atualidade, se no início parecia confusa, perante os desafios desenhados, houve um desenvolvimento de consciência e orientação temporal.

Do desenvolvimento desta tarefa destaca-se, num balanço geral, o sucesso que a mesma representou no contexto educativo. Apesar da grande diversidade de ideias parece poder-se afirmar que houve uma complexificação do pensamento histórico explicativo causal atendendo às ideias que surgiram nas respostas das tarefas anteriores. A título exemplificativo, um dos desafios mais visíveis antes do desenvolvimento desta tarefa era a) o completo e total isolacionismo de fatores e b) a atenção que os estudantes ofereciam apenas a uma dimensão, negligenciando a diversidade dimensional. A partir desta

tarefa, mesmo no caso dos estudantes que apresentaram Teias Explicativas descritivas, observou-se a emergência de uma interligação fatorial, talvez potenciada pelo facto de a própria tipologia da tarefa assim o exigir.

A Teia Explicativa, sendo uma tarefa manual que incentiva o estudante a participar na sua própria estrutura, surge num momento histórico essencial, onde o digital recorrentemente demarca-se como sendo excessivamente usado até à exaustão. Quer-nos, desta forma, parecer, que o estudante, principalmente no contexto pandemia que caracterizou os últimos anos letivos, onde as tecnologias e os meios digitais ocuparam um espaço ainda maior na vida académica, encontra-se mais interessado no trabalho manual original, do que propriamente nos registos mais estandardizados de ensino com recurso ao digital.

Para além disso, e apesar de não haver nenhuma obrigatoriedade em preencher todos os espaços presentes na Teia Explicativa, assistiu-se vários estudantes a desafiarem-se a si mesmos numa busca pelo máximo de fatores que conseguiam interpretar e inferir das fontes históricas, tendo havido, em alguns casos, projeções que não constavam nas fontes – o estudante pensou historicamente além da informação substantiva explícita das fontes propostas. Apesar das ideias registadas não demonstrarem uma orientação temporal histórica atendendo à possibilidade de cenários futuros, o tipo de ideias que os estudantes foram apresentando ao longo das tarefas parece ser muito frutuoso e representa um excelente indicador de progressão em direção a níveis mais sofisticados de pensamento. Não obstante, é de mencionar também que, sendo uma tarefa complexa que envolve uma boa compreensão das orientações propostas, apenas com um trabalho contínuo é que se pode ir mais além nas camadas de complexidade que se podem anexar à Teia Explicativa. A tipologia desta tarefa presente neste estudo representa a camada mais simplificada, pelo que as camadas posteriores (como por exemplo registar os fatores com diferentes cores ou incluir tipos de setas e linhas que signifiquem diversas formas de conexão) parece ser mais viável quando os estudantes tiveram uma maior familiaridade com a tarefa. Pretende-se aqui afirmar que, idealmente, e numa lógica de progressão em espiral ascendente, o grau de exigência não pode ser tido em conta apenas com o aproveitamento/produto que uma turma apresenta, mas também com o quão familiarizada está com este tipo de tarefas.

Em simultâneo, é também importante saber conjugar os aspetos mencionados atrás com prudência por parte do professor quanto ao número de vezes que propõe a tarefa ao longo do ano letivo. Mais ainda, apesar da curiosidade e vontade generalizada que se observou por parte dos estudantes em desenvolver a Teia Explicativa, rapidamente este sentimento se pode reverter devido ao seu uso excessivo. Posto isto, mais importante do que adotar este formato, é de incentivar a criatividade do professor em desenvolver estratégias que respondam às necessidades dos seus estudantes e promovam o seu pensamento histórico explicativo explícito através de várias abordagens.

## REFERÊNCIAS

- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001b). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2021). *Educação Histórica e Cidadania: que limites e diálogos?* [Webinário do EDHILAB].

- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: student's ideas in England and Spain* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Londres.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o Pensamento Histórico: Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. LAPEDUH/UFPR.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada – Guia prático para a análise qualitativa*. Artmed Editora.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: CITCEM*. Edições Afrontamento.
- Gago, M., Cantanhede, F. & Torrão, P. (2022). *No Fio da História: caminho(s) para aprendizagens significativas*. Texto Editores.
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *PEDOCS*, 56, 1-56.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2010). Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence history. *Teaching History*, 137, 42-49.
- Latour, B. & Chakrabarty, D. (2020). Conflicts of planetary proportions – a conversation. *Journal of the Philosophy of History*, 14(2), 1-36.
- Ribeiro, R. & Gago, M. (2023). *Revoluções em Causa: as Explicações de Estudantes do 8º ano de Escolaridade como Espelho da sua Consciência Histórica*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.

## 10. Los croquis del Catastro de Ensenada como fuente primaria para la formación de pensamiento histórico. Una propuesta didáctica

Ortega Chinchilla, María José  
Ruiz Álvarez, Raúl

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** El uso de fuentes primarias en las aulas de Educación Secundaria para la enseñanza aprendizaje de la Historia se ha convertido en una de las principales reivindicaciones realizadas desde el área de las Ciencias Sociales. Algunas editoriales, sensibles a estas reivindicaciones, han introducido cambios en este sentido incorporando corpus de fuentes primarias de diversa naturaleza en los libros de texto de Geografía e Historia de la ESO (ed. Oxford, 2021, para Andalucía), pero aún queda mucho camino por recorrer. Por tanto, los futuros docentes de Ciencias Sociales que se están formando en las universidades españolas deben ser conscientes de estas reivindicaciones y de estos cambios, así como ser competentes en la implementación de los mismos. En este sentido, elaboramos esta propuesta didáctica para los alumnos que cursan el Grado en Educación Primaria en la Universidad de Granada, concretamente la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica. En ella utilizamos como fuente primaria de carácter geohistórico el Catastro de Ensenada. A partir de ella contribuiremos a la formación de pensamiento histórico, el nuevo modelo en la enseñanza-aprendizaje de la Historia que debemos implementar si pretendemos formar –como se exige desde la normativa española– ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos. En los últimos años se han publicado varias propuestas que emplean el Catastro de Ensenada como recurso didáctico, pero estas se han centrado fundamentalmente en el análisis de las Respuestas Generales. Esta propuesta didáctica, en cambio, presenta la novedad de utilizar los croquis del Catastro de Ensenada como fuentes figurativas a partir de las cuales construir conocimiento histórico y geográfico.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Histórica, pensamiento histórico, evidencias, fuentes primarias.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hay debates que parecen no tener fin, sobre todo, los que atañen a cuestiones tan fundamentales para el devenir de las sociedades como, por ejemplo, lo es, la educación histórica. No cabe duda que, entre las Ciencias Sociales, la Historia, o mejor dicho, su enseñanza y aprendizaje, es un tema nodal por las implicaciones políticas, sociales y culturales que envuelven a una disciplina como esta, relacionada, como pocas, con la conformación de identidades. Desde posicionamientos dirigidos a la conformación de los nacionalismos en el siglo XIX, pasando por la renovación historiográfica que supuso *Annales* y su Historia total (Vilar, 2004; Burguière, 2006), llegamos a la situación actual en la que las investigaciones en educación histórica se han multiplicado exponencialmente vinculadas a nuevas líneas de investigación que persiguen, en última instancia, la formación de una ciudadanía democrática, crítica y reflexiva.

En este punto y siguiendo a Rodríguez Medina, López Facal, Gómez Carrasco y Miralles (2020), entre las tendencias emergentes en la investigación académica sobre educación histórica destacan dos líneas principales: el pensamiento histórico y la conciencia histórica. En su artículo sobre la evolución de los estudios en esta área, dichos autores determinan que, si bien a partir de la década de los 90 se comprueba un mayor interés por investigar en educación histórica, será a partir de 2015 cuando se produzca un aumento significativo en la producción académica sobre dicha cuestión. De hecho, señalan los autores a modo de ejemplo que de los 22 artículos de 2013 que abordaban esta temática se pasó a 201 en 2017 (p. 219).

A luz de esos datos, pero más allá de lo cuantitativo, nos gustaría destacar ese interés, in crescendo, por cuestiones relacionadas con: qué enseñar de la materia de Historia, para qué, por qué y cómo hacerlo. En la simplicidad de estas cuatro preguntas se resume la complejidad de los estudios sobre educación histórica.

Las reflexiones y la propuesta didáctica que aquí presentamos se relacionan con una de esas dos líneas o ejes surgidos en el seno del área de investigación sobre educación histórica: la línea de pensamiento histórico. Ésta tiene su origen en el Reino Unido en 1972 a partir de un proyecto educativo llevado a cabo por el Schools Council, llamado en un primer momento *History Project 13-16*, y que finalmente acabó denominándose *Schools History Project* (Dawson, 1989). Esta iniciativa supuso una auténtica renovación en la forma de entender la didáctica de la Historia. Básicamente, esta línea aboga por «proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente» (Rodríguez, López, Gómez y Miralles, 2020, p. 214).

Esta línea de pensamiento histórico siguió nutriéndose con las aportaciones posteriores provenientes de EE.UU., centradas sobre todo en el papel de las fuentes históricas en el aula y la aproximación al oficio del historiador –Levstik, Barton, Reisman, Wineburg-; de Canadá, volcados con la conjugación práctica entre pensamiento histórico y conciencia histórica –Peter Seixas-; y de Alemania con trabajos de reflexión y empatía histórica –Wilschut- (Rodríguez, López, Gómez y Miralles, 2020, p. 214).

En España ha tenido también un notable y reciente desarrollo entre la producción académica, destacando los trabajos de investigadores como Joan Pagés, Antoni Santisteban, Pedro Miralles, Cosme J. Gómez, Ramón López Facal o Jesús Domínguez. Todos ellos abordan en sus trabajos sobre didáctica de la Historia la necesidad de *formar en pensamiento histórico*, o, dicho de otro modo, la importancia de contribuir al *desarrollo de competencias de pensamiento histórico*. Esta se ha convertido en una de las cuestiones claves para los que nos venimos preocupando por mejorar el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la materia de Historia en todas las etapas educativas (desde Educación Infantil –a pesar de las directrices de Piaget-, hasta la Educación Superior).

Antonio Santisteban (2010) apuntaba que pensar históricamente requería el desarrollo de una serie de competencias tales como: 1) la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana; es decir, ser capaz de pensar en el tiempo y construir a la par una conciencia histórica que relacione pasado, pasado y futuro; 2) la representación de la historia, manifestada principalmente a través de la narración histórica y la explicación causal; 3) la imaginación histórica, como la empatía, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia, para poder contextualizar; 4) la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, contraste de textos históricos y, en definitiva, en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica (pp. 1 y 6).

Más recientemente, Jesús Domínguez (2015) sintetizará dichas competencias de pensamiento histórico en lo que él llama *conceptos metodológicos*, pero que vienen a corresponderse con lo indicado por Santisteban: la utilización de fuentes históricas; el recurso a la explicación causal; la explicación contextualizada o por empatía; y, por último, la conciencia de tiempo histórico.

Como vemos, el uso de las fuentes históricas de carácter primario en la enseñanza de la Historia ocupa un papel fundamental en el desarrollo de dichas competencias de pensamiento histórico. Es decir, se plantea como una necesidad imperiosa contribuir al desarrollo de la capacidad de pensar históricamente en el alumnado y para ello resulta imprescindible introducirles en el manejo de las fuentes primarias con el fin de que sean capaces de inferir sus propias interpretaciones a partir de dichos documentos, de corroborar sus hipótesis y, en definitiva, construir conocimiento histórico de forma autónoma a partir de los testimonios o fuentes del pasado, aplicando siempre el pensamiento crítico. Todo ello contribuirá a su vez a modificar la percepción negativa que normalmente tiene el alumnado sobre la materia de Historia al involucrar a los discentes en procedimientos activos reales conducentes a la construcción de conocimiento. De esta forma tomarán conciencia de que la disciplina histórica no es algo hermético, acabado, inmóvil, sino una ciencia viva que es capaz de ofrecer respuestas diferentes a partir de nuevos interrogantes.

La investigación en el aula con fuentes primarias y su empleo en la creación de narrativas históricas de elaboración propia siguiendo la metodología del historiador, son procedimientos claves para la educación de nuestro alumnado en pensamiento histórico. Son decisivos para la formación democrática de la ciudadanía, o si queremos, para la formación de individuos reflexivos, críticos, capaces de analizar, debatir y tomar posición ante las situaciones políticas, económicas o sociales en las que se ven involucrados. Así lo exponía Joan Pagès Blanch (2022) en un texto fundamental donde sintetiza y pone en relación las definiciones que se han dado en los últimos años sobre lo que significa pensar históricamente: «La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?» (Pagés, 2022, p. 70).

Muchas veces se habla de la competencia de pensamiento histórico y formación democrática de la ciudadanía como binomio indisoluble; parece usarse como coletilla obligada en nuestros textos académicos para otorgar relevancia y significación rigurosa a nuestros argumentos teóricos. Pero pocas veces se acompaña de lo que realmente supone dicha afirmación. Pagés nos lo recuerda tomando las

palabras del historiador Peter Stearn: «la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en al menos cuatro formas: el estudio de las instituciones políticas; los análisis históricos comparativos; las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático» (Pagés, 2022, p. 78).

### **1.1 Fuentes primarias y formación del pensamiento histórico**

Como acabamos de exponer, son numerosas las voces que abogan por el empleo en el aula de las fuentes históricas de carácter primario para contribuir a la formación del pensamiento histórico entre el alumnado. Mediante el manejo en el aula de estas fuentes primarias o secundarias, de distinta naturaleza (textual, visual, objetual, etc.), los discentes se aproximarán al método científico del historiador, se introducirán en el análisis e interpretación rigurosa y crítica de estos documentos y podrán elaborar su propio discurso sobre el pasado histórico, comprendiendo que la ciencia histórica es algo dinámico y abierto al planteamiento de nuevas hipótesis y teorías. De esta forma se estarán reforzando los contenidos procedimentales, tan necesarios en la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, dejando en un segundo plano, los aprendizajes meramente memorísticos.

Hace ya dos décadas (2002) que Gemma Tribó, Nuria Serrat, Hernández Cardona y Joan Santacana, hablaron de la importancia de acercar el archivo a las aulas. Convertirlos en «entornos de aprendizaje» de la Historia. Las fuentes primarias que contienen permiten una aproximación empática al pasado a partir de unos documentos que nos hablan, entre otras cosas más áridas, de la vida cotidiana de las gentes, de sus problemas y sus anhelos; de sus preocupaciones y percepciones –como es el caso que nos ocupa en este trabajo-. Serrat (2002) afirmaba que «para acercar la historia a pequeños y adolescentes, la mejor arma que deberían poseer los docentes sería poder hacer revivir el pasado a sus alumnos, transportarles a un tiempo remoto»; «la imaginación también es un buen recurso para ponernos en la piel del otro, situarnos en la mente de personajes que vivieron otros tiempos, otros contextos, otras realidades»; y concluye afirmando que es posible imaginar y conocer el pasado a través de las fuentes de archivo (p.29).

Más recientemente Prieto, Gómez y Miralles (2013) incidían en todos estos aspectos: la necesidad de llevar a cabo estrategias indagatorias en el aula, potenciar la función científica de la Historia en el ámbito educativo; Sáiz (2014) sigue insistiendo en que la enseñanza de la Historia a lo largo de las etapas básicas «debería combinar el aprendizaje de conocimientos e información histórica con el de destrezas o competencias históricas, derivados del trabajo del historiador» (p.84); Ortega Cervigón (2019) detalla las ventajas de trabajar con fuentes primarias en el aula –en este caso en un contexto educativo de Educación Primaria-: «facilita al alumno conocer las variables de los procesos sociales, el concepto abstracto de multicausalidad y el relativismo del propio conocimiento histórico», «el desarrollo de la capacidad empática con sociedades alejadas en el tiempo, así como intentar obtener respuestas sobre el funcionamiento interno de una sociedad» (p. 36); por último, Felices y Chaparro (2020) concluían que «de nada sirve memorizar contenidos vinculados con hechos, fechas, personajes o guerras, si no existe una comprensión histórica que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas, a la par que útiles desde una perspectiva social y democrática» (p.99).

Son suficientes testimonios para convencernos del potencial de las fuentes primarias, a pesar de las dificultades y reticencias que seguimos encontrando en su puesta en práctica, sobre todo, por parte del profesorado. Pagés se lamentaba de este hecho: «Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de

nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria» (Pagés, 2022, p.72).

No podemos estar más de acuerdo. Si bien existe una amplia literatura académica alabando las virtudes del uso de las fuentes históricas en el aula, no son muchas las experiencias prácticas con las que contamos. Aun así, encontramos algunos trabajos que merecen ser referenciados por plantearnos, junto a sus argumentaciones teóricas, experiencias de innovación educativa centradas en el uso de fuentes primarias en el aula. Sin ánimo de ser exhaustivos en este balance bibliográfico, el texto de Prieto, Gómez y Miralles (2013) sobre el uso de los libros parroquiales (libros de Matrícula) en la etapa de Bachillerato, constituye un buen ejemplo de ello; Ortega (2014) a partir de fuentes iconográficas novohispanas en 2º de la ESO para trabajar cuestiones de identidad; Gómez y Prieto (2016) y su taller de numismática en 4º de la ESO; Apaolaza y Echebarría (2019) y el uso de los anuncios de época para analizar el papel de la mujer en el primer tercio del siglo XX, en 4º de la ESO; Ortega (2019) en un aula de Educación Primaria llevó a cabo un taller de paleografía usando un padrón fiscal; Rubio (2019, 2020) abordó el acercamiento al archivo a través de un itinerario didáctico y trabajó con testamentos como fuente primaria; Felices y Chaparro (2020) emplearon expedientes militares del siglo XVIII en el Grado de Educación Primaria; Guerrero y López (2020a, 2020b) usaron la prensa histórica y la correspondencia personal con el alumnado del Grado de Educación Primaria. Y por supuesto, contamos con los trabajos de innovación educativa basados en el uso del Catastro de Ensenada que abordaremos en el siguiente apartado.

Se trata de experiencias docentes en los que se ponen de manifiesto las ventajas didácticas del trabajo con fuentes en el aula –algunas de estas propuestas fueron evaluadas por el alumnado muy positivamente-, tanto en Primaria, Secundaria, Bachillerato, como en Educación Superior. El abanico de documentos es muy variado, aunque no se agota en los citados. Las pinturas, grabados, el cine, la cartografía, las monedas, la indumentaria, el patrimonio, los restos arqueológicos, el paisaje cultural, etc. constituirían algunos de estos ejemplos que no nos resistimos a destacar.

## **1.2 Los croquis del catastro de ensenada y su potencialidad didáctica**

El Catastro de Ensenada tal y como lo define Concepción Camarero Bullón, una de las principales especialistas en este corpus documental:

Es la denominación que se da a la averiguación llevada a cabo en los territorios de la Corona de Castilla para conocer, registrar y evaluar los bienes, así como las rentas y cargas, de los que fuesen titulares sus moradores, debiendo quedar éstos también formalmente registrados, así como sus familias, criados y dependientes (Camarero, 2006, p. 113).

Dicha pesquisa se llevó a cabo entre 1750 y 1756 con la finalidad de obtener información indispensable para, a partir de ella, realizar una reforma fiscal que sustituyera las rentas provinciales por un solo impuesto más justo y equilibrado, la llamada Única Contribución. Se le conoce como Catastro de Ensenada porque su puesta en marcha y dirección inicial estuvieron a cargo de Don Zenón de Somodevilla y Bengoechea, I marqués de la Ensenada, Secretario de Estado, Hacienda, Guerra-Marina e Indias bajo el reinado de Fernando VI.

Esta averiguación catastral dio lugar a una ingente cantidad de información bastante precisa y muy detallada de carácter principalmente económico, demográfico y social sobre las 22 provincias catastradas



de la Corona de Castilla, por lo que no se duda en considerar al Catastro como una de las principales fuentes documentales de carácter geohistórico del siglo XVIII.

Todos los datos registrados aparecen estructurados en diferentes libros, por lo que nos encontramos con diversos niveles documentales:

- La información demográfica aparece ordenada por hogares en el llamado *Libro de Cabezas de Casa*, donde se anotan algunos datos del hogar y las relaciones entre sus miembros: nombres, edades, parentescos y oficios.
- Los datos relativos a bienes, rentas de las que disfrutaban y cargas, se pasaron a otro documento: *Libro de lo Raíz o de lo Real*. Tanto los Libros de los Cabezas de Casa como los *Libros de lo Real* se harían por separado, para legos y eclesiásticos.
- También se incluye entre la documentación un resumen final de todos los datos recogidos por pueblo; son los llamados *Estados Locales*, una especie de cuadros estadísticos que resumen toda la información recogida en cada lugar objeto de averiguación, ordenado por actividades y ramos: agraria (D), inmobiliaria (E), industrial (F), personal (G), y ganadera (H).

Por otra parte, el Catastro, además de pretender registrar y evaluar todos los datos expuestos más arriba sobre cada uno de los moradores, contemplaba otro nivel de análisis, más global: el municipal. Para ello, se diseñó un cuestionario que se denominó *Interrogatorio de la Letra A* formado por 40 cuestiones, cuya evacuación dio lugar a lo que se denominó *Respuestas Generales*. En este documento se interrogaba por numerosas cuestiones referentes a cada uno de los lugares, villas y ciudades: su localización geográfica, sus límites, jurisdicción, número de casas y habitantes, los oficios de estos, tipos de tierra, especies de frutos, ganado, establecimientos productivos y de hospedaje, ingenios, hospitales, ferias, etc. Los encargados de dar respuesta a este interrogatorio general fueron los representantes del concejo de cada localidad: al menos dos regidores, dos peritos elegidos para tal fin entre los vecinos del municipio (los cuales debían ser «personas inteligentes», «buenos conocedores de las circunstancias del pueblo»), el alcalde y el cura. El escribano daría fe de todo lo dicho y anotaría las respuestas con ayuda de algún oficial.

De estas 40 cuestiones a nosotros nos interesa la tercera en la que se exhortaba a responder sobre: «Qué territorio ocupa el término, cuánto de levante a poniente y del norte al sur; y cuánto de circunferencia, por horas y leguas; qué linderos o confrontaciones, y qué figura tiene, poniéndola al margen». La contestación a esta pregunta es la que nos ha permitido disponer de una magnífica serie de imágenes de los diferentes lugares, villas y ciudades objeto de la averiguación catastral de las 22 provincias castellanas.

La petición de «poner al margen» la figura del término fue interpretada con gran libertad por parte de sus autores. La falta de directrices o la ausencia de un modelo específico dieron lugar a representaciones muy dispares. Algunos realizaron auténticos paisajes, representaciones muy descriptivas, con una gran cantidad de detalles en lugar de las simples «figuras» que se solicitaban. Otros, en cambio, se limitaron a trazar de forma muy sucinta la línea de contorno.

Estas imágenes que aparecen insertas en la tercera pregunta de las llamadas *Respuestas Generales* o *Interrogatorio de la Letra A* se copiaron, además, a modo de presentación o portada, en muchos casos a toda página o doble folio, en los Libros de los Cabezas de Casa y de lo Real, tanto de legos como de eclesiásticos. De este modo, para muchas localidades contamos con tres imágenes, eso sí, prácticamente

idénticas. Para localizarlas tenemos que dirigirnos a los Archivos Históricos Provinciales de las distintas provincias donde quedó custodiada la documentación original, ya que la copia de las Respuestas Generales que existe en el Archivo General de Simancas, que es la que aparece digitalizada en PARES (Portal de Archivos Españoles) y puede consultarse online, no dispone de dichas imágenes, sino una copia simplificada, reducida en muchos casos a una mera línea de contorno. Además, contamos con una copia, esta sí de toda la documentación, que se envió a los Ayuntamientos y que, pese a haber desaparecido en muchos de ellos, reproduciría los mismos mapas que la original, tanto en número, como en concreción (algo aún por estudiar para un análisis cuantitativo que nos permita extraer conclusiones).

Desde que comenzó a ser estudiado el Catastro de Ensenada en los años 40 del pasado siglo hasta hoy día, han sido múltiples las líneas temáticas abordadas: demografía, familia, oficios, urbanismo y arquitectura, agricultura o reconstrucciones de parcelarios, por citar algunas de las más relevantes; también se han analizado a partir de este corpus documental el trabajo de las mujeres, el transporte y la cartografía, por referenciar algunas de las más recientes (Ruiz y Ortega, 2021). Pero queremos destacar en este punto su abordaje desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales y, más concretamente, desde la didáctica de la Historia. Son varias las investigaciones que en fechas recientes han diseñado propuestas didácticas basadas en el empleo de esta fuente geohistórica: García Morís, 2016; Molina, 2016; Moreno, 2016; Escudero, 2019; Guerrero y Chaparro, 2019; Guerrero, 2020; Guerrero y López, 2020; Gómez y Lama, 2020; Ortega, 2020, Ortega y Ruiz (en prensa). Se trata de propuestas, en su mayoría –pues hay excepciones como las de Ortega y Ruiz que se basan en otros niveles documentales, centradas en las *Respuestas Generales*, en las que se seleccionan una serie de cuestiones que permitan aproximarse a las características socio-económicas de una determinada localidad a mediados del siglo XVIII. Están dirigidas fundamentalmente al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como a los futuros maestros de Educación Primaria, con el fin de que a partir del análisis de dichas cuestiones del *Interrogatorio de la Letra A* se aproximen al trabajo del historiador y se hagan partícipes de la construcción de conocimiento sobre las localidades más próximas a sus entornos de vida.

Sin embargo, las representaciones o planos de localidades que aparecen en esta serie documental no son tenidas en cuenta en estos estudios; al igual que tampoco fueron tenidas en consideración en la historiografía hasta que Ortega Chinchilla las puso en valor en sus diferentes estudios a partir del año 2008 (Ortega, 2008). La base teórica- conceptual del trabajo con fuentes visuales consiste en considerarlas como documentos capaces de generar conocimiento, en este caso, geo-histórico, y no sólo emplearlas como ilustraciones o un mero complemento en los estudios científicos. Nos podemos aproximar al estudio de numerosos aspectos de la Historia Moderna del siglo XVIII a partir de estos croquis: configuración del parcelario agrario, distribución y tipos de cultivos, estudio del urbanismo y tipos de viviendas, estructuración del poder local, aspectos patrimoniales y percepción del espacio. En este último punto es en el que queremos centrar esta propuesta didáctica.

## **2. PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS CROQUIS DEL CATASTRO DE ENSENADA Y EL ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO LOCAL**

El Catastro de Ensenada puede considerarse una fuente primaria de carácter geohistórico bastante interesante para ser trabajada con el alumnado en el aula. Las experiencias educativas referenciadas en el apartado anterior dan buena cuenta de ello. Las razones que nos llevan a realizar esta afirmación son

varias: se trata de una fuente accesible (localizada en los Archivos Locales, Archivos Históricos Provinciales y, concretamente, las Respuestas Generales en el Archivo General de Simancas microfilmadas y en red en el portal PARES); los temas que se pueden abordar pueden resultar atractivos para el alumnado, ya que frente a cuestiones políticas, cronológicas o fácticas, a través de este corpus documental podremos acceder a la realidad social y económica de las localidades y las personas que las habitaban, unos contenidos que los libros de texto suelen tratar en menos profundidad, soslayar, o directamente obviar (Gómez y Miralles, 2017). Estructuras de hogares, oficios, salarios, propiedades, tipos de cultivos, de tierras, características de las viviendas, composición del ganado, etc., son algunos temas a los que podemos acceder a través de los distintos niveles documentales. Además, su grafía no es excesivamente complicada a la hora de transcribir la información. Y, sobre todo, presentan una serie de imágenes de cada una de las localidades catastradas cuyo análisis, si se conecta con la realidad espacial o contextos de vida de los propios estudiantes, puede resultar muy motivador. Recordemos que el Catastro de Ensenada recoge la averiguación catastral de más de 13.000 localidades pertenecientes a las 22 provincias castellanas, por lo que resulta fácil que el alumnado encuentre los datos catastrales de la población a la que pertenece. Trabajar sobre contextos espaciales e históricos de carácter local que pueden ser coincidentes con los espacios de vida del alumnado resulta ser una estrategia bastante motivadora para el alumnado, pues se sienten identificados con aquello con lo que están estudiando, conecta con su propia realidad geográfica e histórica. Asimismo, aproximarse a estas realidades les permitirá contextualizar, establecer comparaciones entre pasado y presente, etc., es decir, se estarán formando en pensamiento histórico.

Con esta propuesta didáctica, el alumnado al que va dirigido, perteneciente al Grado de Educación Primaria que cursa la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (en el 2.º curso según el plan de estudios de la Universidad de Granada), se aproximará al método científico del historiador llevando a cabo un proyecto de investigación con fuentes primarias que le permitirá generar conocimiento histórico. Solo de esta forma tomarán conciencia de la importancia de trabajar con fuentes primarias en el aula y podrán implementar prácticas similares adaptadas al nivel educativo en las aulas de Ciencias Sociales en su futuro profesional.

Se trata de una experiencia práctica en la que el papel activo de los discentes y el trabajo colaborativo estarán muy presentes, así como el trabajo individual. De esta forma estaremos poniendo el acento la necesidad de implementar metodologías activas capaces de desarrollar aprendizajes más efectivos.

Estas tres ideas que acabamos de desarrollar se corresponden con tres de los axiomas definidos por Jesús Estepa (2017) en uno de sus textos más relevantes y reveladores de lo que se *debe ser* la Escuela en la sociedad del siglo XXI: una escuela donde los contenidos conecten con las inquietudes, problemas, contextos, de los estudiantes, del mundo en el que se inscriben; una escuela en la que se desarrollen metodologías investigativas que favorezcan los aprendizajes funcionales y la capacidad de aprender a aprender; con recursos modernos y variados (Estepa, 2017, p. 35 y ss.).

En cuanto a los objetivos didácticos que pretendemos alcanzar con esta propuesta son los siguientes:

- Concebir el archivo como un entorno de aprendizaje de las Ciencias Sociales (Archivo Histórico Provincial de Granada)
- Consultar fuentes históricas originales (el Catastro de Ensenada)
- Buscar, seleccionar y recopilar información histórica a partir de las fuentes primarias

- Consultar y realizar lecturas críticas de bibliografía relacionada con el tema de estudio
- Analizar fuentes visuales siguiendo criterios científicos
- Elaborar hipótesis relacionadas con las fuentes consultadas
- Construir conocimiento histórico a partir de la interpretación rigurosa de las fuentes empleadas
- Aprender a pensar históricamente

El tema principal que pretendemos abordar con esta experiencia educativa es el estudio de la percepción del espacio local en el siglo XVIII a partir del análisis de los croquis del Catastro de Ensenada. Teniendo en cuenta este hilo conductor de la investigación, las cuestiones que vertebrarán el análisis y la interpretación de los datos serán las siguientes:

- Representación de los límites administrativos: análisis de las características formales de la representación de dichos límites e interpretación de las mismas.
- Representación de las instituciones de poder: iconos que se utilizan, su relación con el conjunto de elementos representados (magnitud, color, ubicación en el plano, etc.).
- Representación de los elementos del paisaje: configuración general y atención a elementos paisajísticos concretos (ríos, montes, colinas, sierras, etc.).
- Representación de los caminos: proporción de este elemento en relación con los demás; conectividad, relación entre puntos geográficos, etc.
- Representación del urbanismo y viviendas: configuración urbanística, configuración de las viviendas.
- Representación de los elementos del paisaje rural: cortijos, haciendas, molinos, acequias, puentes, fuentes, etc.
- Representación del espacio sacralizado: vía crucis, ermitas, calvarios, etc.
- Representación de la *otredad*: cómo se representan los vestigios de culturas pasadas
- Representación de los espacios femeninos: ¿se representan? ¿cuáles son? Papel que ocupan en la representación, etc.

En cuanto al diseño de la experiencia que pretendemos llevar a cabo se compone de las siguientes fases:

1-. Explicación en el aula de la fuente documental. Se les emplazará también a que consulten el siguiente vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=Foos2Wi7yvg>) en el que Ruiz Álvarez sintetiza la información más importante sobre el Catastro (1 sesión de teoría -2 horas-) con el fin de que complementen y afiancen lo explicado en el aula.

2-. Visita al Archivo Histórico Provincial de Granada (AHPGR) dirigida por su directora Eva Martín López. El itinerario por el archivo resultará fundamental para aproximar esta realidad, a menudo, bastante desconocida y extraña para el alumnado. Se trata de que se familiaricen con una institución que suele estar alejada de los niños y jóvenes a pesar de que, en la literatura académica, desde hace ya varias décadas, se viene reivindicando el papel de estas instituciones culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. También es importante conectar esta visita con los contenidos abordados en la asignatura Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica que cursaron en el primer curso del Grado.

Durante la visita al archivo, después de la explicación sobre su constitución, organización, funcionamiento y su papel en la conservación del patrimonio documental, se les mostrarán algunos libros originales de cuantos componen el llamado Catastro de Ensenada. La fascinación que provoca contemplar y manipular –con las pertinentes precauciones- una fuente histórica como ésta contribuirá a abordar la tarea investigativa con mayor entusiasmo e interés: la encuadernación, el tacto del papel, la pátina del tiempo que deja sobre el material bibliográfico ese particular aspecto, etc. son aspectos que no es posible apreciar mediante una reproducción digital.

La tercera parte de esta visita al archivo, constituirá el inicio del trabajo de investigación por parte del alumnado en la propia sala del archivo. Por grupos de 4 personas consultarán digitalmente los documentos de las localidades elegidas por cada uno de dichos grupos; es decir, tendrán que decidir las 4 entidades territoriales que van a estudiar. De esta forma, involucrándoles en la toma de decisiones, se sentirán más partícipes del proceso. Deberán localizar las 4 localidades entre la documentación digitalizada: consultarán para ello las Respuestas Generales (en concreto la 3ª cuestión donde aparece al margen el croquis), así como los Libros de Cabezas de Casa y Libros de los Real en cuyas portadas se reprodujeron igualmente dichas representaciones. Por último, les emplazaremos a que seleccionen las Relaciones Juradas Individuales de al menos 4 cabezas de casa para que se familiaricen también con este nivel documental, en caso de que se conserven, pues para el Reino de Granada no todas se conservan (Ruiz y Ortega, 2022). Solo de esta forma podrán configurarse una imagen holística del Catastro de Ensenada más allá de las Respuestas Generales. Seguidamente, solicitarán la reproducción digital de las imágenes y las páginas seleccionadas. Nuestra intención es que sigan paso por paso el proceso de investigación que suele seguir el historiador en la realización de su actividad científica (3 sesiones de seminarios (tres horas) que se impartirán seguidas).

3-. De vuelta en el aula, instaremos al alumnado a que consulte las Respuestas Generales en el Portal Pares para que comprueben las diferencias esenciales que existen en cuanto a la naturaleza de la representación entre la documentación conservada en el Archivo General de Simancas (digitalizado en Pares) y las que ellos han extraído del AHPGR. Al comparar ambas imágenes descubrirán la simplificación que experimentó la copia de Simancas y comprenderán la necesidad de contrastar las fuentes y de analizarlas con un sentido crítico para el buen desempeño de la labor investigadora. Asimismo, por grupos, deberán seleccionar entre las 40 cuestiones contenidas en esas Respuestas Generales o Interrogatorio de la Letra A, aquellas que les permitan conocer la realidad espacial de las diversas localidades en función de los objetivos didácticos propuestos. De esta forma estarán también formándose en la competencia digital, que tanto protagonismo ha adquirido en los últimos tiempos.

En la misma sesión (que tendrá una duración de dos horas), pero con un enfoque más teórico nos centraremos en explicar la naturaleza de estas imágenes desde la perspectiva de la Geografía de la Percepción. La clave teórica de esta interpretación consiste en considerar estos dibujos como la exteriorización o materialización de una imagen mental del espacio percibido denominada mapa cognitivo. Sería una especie de «mapa dentro de la mente», como señalaba Constancio de Castro, formado por todos aquellos elementos que resultan significativos para el individuo en su deambular cotidiano por el espacio urbano: calles, edificios, caminos, etc. (De Castro, 1999). Introduciremos, por tanto, las claves teóricas de la Geografía de la Percepción y recomendaremos la lectura de algunos trabajos señeros en el análisis de los mapas cognitivos. Igualmente, queremos reseñar la aplicación

didáctica del trabajo con este tipo de representaciones tal y como demostró la investigadora Matilde Peinado (2016).

4-. En las sesiones correspondientes a las horas de seminario (dos horas), cada grupo procederá al análisis de las imágenes; formulación de hipótesis sobre la percepción del espacio siguiendo una serie de preguntas pautadas que se formularán a partir de los objetivos didácticos planteados al principio de la experiencia; realización de un informe final con las principales conclusiones.

5-. Finalmente, la experiencia culminará con la celebración de un seminario en el que se invitarán a otros grupos del Grado de Educación Primaria en el que podrán compartir los resultados de sus investigaciones mediante una puesta en común, a modo de comunicaciones, con la que se pretende que pongan en valor la transferencia del conocimiento en un contexto académico. Ellos serán los responsables de organizar dicho evento científico: elaboración del programa, cartelería, reserva de espacios y recursos, invitaciones, etc.

Como cierre de la actividad, una vez evaluada, nos proponemos diseñar y analizar un cuestionario que reúna los requisitos metodológicos y psicométricos que nos permitan evaluar cómo se ha afrontado el proceso de aprendizaje: estrategia metodológica, resultados, tiempos, etc.

## REFERENCIAS

- Apaolaza Llorente, D. y Echebarría Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40.
- Burguière, A. (2006). *L'École des Annales. Une histoire intellectuelle*. Odile Jacob.
- Camarero Bullón, C. (2006). Vasallos y pueblos castellanos ante una averiguación más allá de lo fiscal: el Catastro de Ensenada 1749-1756. En VVAA, *El Catastro de Ensenada. Magna averiguación fiscal para alivio de los Vasallos y mejor conocimiento de los Reinos. 1749-1756* (pp. 113-388). Ministerio de Economía y Hacienda.
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, 22(3), 221-238. <https://doi.org/10.2307/492862>
- De Castro Aguirre, Constancio (1999). Los mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales* (3), 32-54.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao.
- Escudero, L. (2019). La historia conquense en la Educación Secundaria a través del Catastro de Ensenada: el caso de Huete. En E. Higuera Castañeda y B. López Sotos (Coord.), *La didáctica de la historia a través del patrimonio de la provincia de Cuenca*, (pp. 149-158).
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural curso académico 2017-2018*. Universidad de Huelva.
- Felices de la Fuente, M. M. y Chaparro Sáinz, Á. (2020). Pensar históricamente a través del uso de fuentes primarias. Un estudio en la formación inicial del profesorado. En M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez y A. J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.

- García Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas específicas* (14), 71-85.
- Gómez Carrasco, C. J. y Prieto, J. A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (31), 5-22.
- Gómez Navarro, M. S. y Lama Romero, E. (2020). Ensenada en el Bachillerato (I): una propuesta de trabajo universitario y extrauniversitario. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (38), 1-12
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2020). Prensa histórica y comercios de Córdoba: una práctica para la enseñanza de la historia. *Unes: Universidad, Escuela y Sociedad* (9), 102-111.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2021). La correspondencia personal. Una fuente documental para la enseñanza de la historia y la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. *Prohistoria: historia, políticas de la historia* (36), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.35305/prohistoria.vi36.1527>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de paleografía en Educación Primaria? La utilización de las fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 35-47. DOI: 10.1344/ECCSS2019.18.3
- Guerrero Elecalde, R. y Chaparro Sainz, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), 111-128.
- Guerrero Elecalde, R. (2020). El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 55-69.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M, J. (2020). El uso de herramientas digitales para la enseñanza de la historia local: el repositorio PARES y el Catastro de Ensenada (Córdoba). En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 190-192). Universidad de Málaga.
- Molina Carrión, F. (2016). ¿Pueden ser los censos y catastros del s. XVIII un instrumento didáctico? Experiencias didácticas en Historia Moderna en la práctica docente. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, y R. Rodríguez Pérez (eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 67-86). Universidad de Murcia.
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada al alcance del aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (85), 94-68.
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). El uso del patrimonio documental para Educación Primaria y Secundaria: talleres didácticos en archivos históricos. *Clío: History and History Teaching*, (47), 295-314.
- Ortega Chinchilla, M. J. (2008). Dibujar el espacio, representar una mirada. Málaga en los croquis del "Diccionario Geográfico" de Tomás López. *Chronica Nova: Revista de Historia Moderna de la Universidad de Granada* (34), 277-313.
- Ortega Chinchilla, M. J. (2020). La ciudad representada como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. Los croquis del Catastro de Ensenada. En I, Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, J. A. Marín y A. H. Moreno Guerrero (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID 19*, (pp. 141-155). Dykinson.

- Ortega Sánchez, D. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericana en la Educación Secundaria Obligatoria española: un modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *Clío: History and History Teaching*, (40), 1-23.
- Pagés Blanch, J. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 67-91. <https://revelo.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>
- Peinado Rodríguez, M. (2016). La percepción del espacio en el primer ciclo de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, (90), 1-18.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, (39), 1-14. <http://clio.rediris.es>
- Rodríguez Medina, J., Gómez Carrasco, C.J., López Facal, R. y Miralles Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460
- Rubio Muñoz, F. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Salamanca moderna. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* (10), 373-392.
- Rubio Muñoz, F. (2020). Cronistas y papeles: el patrimonio documental medieval y moderno y la didáctica de la historia. En M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez y A. J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 464-479). Universidad de Granada.
- Ruiz Álvarez, R. y Ortega Chinchilla, M. J. (2021). Granada y Almería en El Catastro de Ensenada. Un recorrido por la historiografía. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, (35), 79-110. <http://dx.doi.org/10.20318/revhisto.2021.5244>
- Ruiz Álvarez, R. y Ortega Chinchilla, M. J. (en prensa). Proyección didáctica del Catastro de Ensenada. Las Relaciones Juradas Individuales. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (en prensa).
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 1-23. <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar>
- Serrat Antolí, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 34, 27-36.
- Vilar, P. (2004). *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica.



## 11. Canta, relata o representa la II Guerra Mundial. Una propuesta para desarrollar el pensamiento histórico en el marco de un aprendizaje creativo

Sánchez Andújar, Isabel María

*Universidad de Sevilla, España.*

**Resumen:** Ante la necesidad de otorgar una mayor importancia a los contenidos procedimentales en la enseñanza de la Historia, presentamos una propuesta didáctica para la materia de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º de Bachillerato basada en el trabajo con fuentes históricas y el aprendizaje creativo. Esta consiste en un proyecto de investigación grupal en el que el alumnado profundizará en la II Guerra Mundial a través de la búsqueda y análisis de fuentes históricas del periodo y materializará dicha investigación en una obra original de representación del pasado, ya sea de naturaleza literaria, artística, musical y/o visual. Los objetivos son desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado, promover su capacidad para explorar y generar ideas propias y estimular su motivación y curiosidad por aprender, introduciéndoles para ello en el método de investigación histórico y aplicando estrategias metodológicas activas y creativas en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento histórico, fuentes históricas, aprendizaje creativo, aprendizaje autónomo, metodologías activas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La reproducción y la memorización de contenidos siguen predominando en la enseñanza de la Historia de los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato en detrimento de los contenidos de tipo procedimental (Duarte Piña, 2022; Felices de la Fuente y Chaparro Sainz, 2020, p. 96; Ríos, 2000, pp. 31-32). La Historia se transmite en las aulas como un saber ya definido, en el que apenas se dedica espacio al análisis crítico de fuentes históricas, cuya función en los libros de texto suele ser ilustrativa (Gómez Carrasco y García González, 2019, p. 128; Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, pp. 145-172; Sánchez Ibáñez y Martínez Iglesias, 2019, pp. 155-158). Como consecuencia, la aproximación del alumnado a los métodos y técnicas de investigación empleados en la construcción del conocimiento histórico es mínima. A esto hay que añadir que esta visión lineal y conceptual de la Historia también adolece de carencias en la orientación de su contenido. Hay una clara primacía de la Historia Política, Institucional y Militar, a veces con claros tintes ideológicos, lo cual no converge con las líneas de investigación actuales dentro de la disciplina y da una visión muy restringida del pasado dificultando su comprensión global y su conexión con el presente por parte del alumnado, al obviar la Historia Social, Cultural o de Género (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, pp. 63-64 y 135-145).

Teniendo en cuenta este escenario educativo, presentamos una propuesta didáctica con la que desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado de 1.º de Bachillerato y, más específicamente, de la materia de *Historia del Mundo Contemporáneo*, a partir del trabajo con fuentes históricas de la II Guerra Mundial en el marco de un aprendizaje creativo. La propuesta consiste en un proyecto de investigación grupal en el que el alumnado profundizará en algún aspecto de la II Guerra Mundial a través de la búsqueda y análisis de fuentes históricas del periodo y materializará dicha investigación en una obra original de representación del pasado, que puede ser de naturaleza literaria -relato, poema, comic, diario, guion...-; artística o musical -dibujo, cartel, canción, escenificación...-, y/o visual -edición de imágenes y vídeos-.

Así pues, el trabajo con fuentes históricas va a permitir al alumnado conocer y poner en práctica la labor del historiador, aprendiendo, de esta manera, a pensar históricamente. Este procedimiento implicará la búsqueda, la selección y el análisis crítico de las fuentes objeto de estudio, la identificación de los cambios y de las continuidades que se observan en ellas, la extrapolación de lo estudiado a otras situaciones históricas, la lectura de las principales interpretaciones historiográficas al respecto y un ejercicio de empatía histórica (Prieto et al., 2013; Santisteban Fernández, 2010).

Los motivos por los que hemos decidido centrarnos en la II Guerra Mundial se explican por el hecho de que hemos advertido que los contenidos relativos a conflictos bélicos son los que más padecen los problemas señalados anteriormente. Hemos comprobado que en los libros de texto de *Historia del Mundo Contemporáneo* publicados en los últimos años por las principales editoriales españolas la explicación de la contienda gira fundamentalmente en torno al inicio y desarrollo de la campaña militar y a las consecuencias de la guerra a nivel político-territorial, económico y demográfico. Los aspectos socioculturales se suelen tratar con actividades al margen o al final del tema, si bien en las ediciones más recientes se dedica un espacio mayor a la resistencia frente a los regímenes fascistas y al Holocausto, aunque el tratamiento de este último es muy positivista y apenas se hallan referencias sobre otros crímenes de guerra perpetrados contra la población civil (Bermejo Laguna et al., 2020; De Miguel González et al., 2022; Caballero et al., 2020; Lama Romero et al., 2015; Otero Carvajal, 2015; Prats Cuevas et al., 2020).

Este periodo también nos ha interesado por la accesibilidad y la diversidad de sus fuentes históricas. En este sentido, cabe mencionar la ingente labor que se ha llevado a cabo en la recopilación de escritos personales de la época y de testimonios de experiencias personales, especialmente a través de la Historia Oral. Destacan las plataformas relativas al Holocausto -como la *Enciclopedia del Holocausto* del *United States Holocaust Memorial Museum*-, pero también hay disponibles online otras fuentes relativas a la contienda en bibliotecas -como la *British Library*-, repositorios documentales -como *Europeana*-; o en *Youtube*. Además, la historiografía, lejos de la visión ofrecida en los libros de texto, ha profundizado en las manifestaciones culturales y artísticas, en el impacto de la guerra en la Ciencia, en el papel de la mujer durante la contienda, en la resistencia a los regímenes fascistas y en los crímenes de guerra perpetrados más allá del Holocausto.

Consideramos asimismo que el estudio del desarrollo de la II Guerra Mundial invita a la reflexión sobre la relevancia del pasado, la conciencia histórica y la empatía histórica. Se trata de un conflicto bélico que tuvo una repercusión a escala mundial, que fue la primera “guerra total”, siendo la población civil su víctima principal, y cuyas consecuencias están aún latentes en el mundo actual.

Por otra parte, hemos decidido desmarcarnos del modelo de trabajo de clase tradicional, basado en la descripción y reproducción de conocimientos, con un proyecto de investigación que fomente y valore la capacidad expresiva y exploratoria del alumnado y que estimule su motivación y curiosidad por aprender. Esto es, un proyecto que promueva el aprendizaje creativo.

Introducir estrategias creativas en el aula conlleva una posición protagonista del alumnado en el proceso de aprendizaje, ya que la creatividad implica la generación de ideas propias y originales, a partir de las conexiones realizadas entre los elementos que percibimos del entorno que nos rodea y nuestras propias experiencias. La creatividad supone, por tanto, observar y examinar la realidad de una forma crítica, identificando modelos que de manera superficial son inapreciables y cuestionando los límites establecidos. De este modo, con el aprendizaje creativo el alumnado trasciende la información recibida al producir a partir de esta un conocimiento nuevo, innovador y transgresor (Bueno, 2019, p. 52; De la Torre y Violant, 2001, pp. 22 y 31; Mitjans Martínez, 2013, pp. 316-327; Robinson, 2017).

El papel activo del sujeto en el proceso creativo comporta, en consecuencia, elementos subjetivos, que, en el contexto educativo, van a favorecer la motivación intrínseca del alumnado. La personalización de la información y la creación de ideas propias van a ayudar a que este sienta que la actividad desarrollada es suya y la perciba como un desafío gratificante (Bueno, 2019, p. 55; De la Torre, 2001, pp. 12-13; Mitjans Martínez, 2013, pp. 321-227). Asimismo, la producción creativa está estrechamente vinculada al trabajo colaborativo y cooperativo. Intercambiar y debatir las ideas y opiniones de manera grupal fomenta de manera muy positiva el pensamiento creativo y crítico. Además, el trabajo en grupo no solo enriquece y aporta nuevas perspectivas, sino que también permite suplir las posibles carencias, incitando a la colaboración de todos los miembros para conseguir los mejores resultados (Cooper, 2013, p. 8; De la Torre y Violant, 2001, p. 22).

Partiendo, por tanto, de la necesidad de otorgar una mayor importancia a los contenidos procedimentales en la enseñanza de la Historia, detallamos en los siguientes epígrafes los elementos principales para plantear un proyecto de investigación sobre la II Guerra Mundial basado en el trabajo con fuentes históricas y la producción creativa.

## **2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **2.1. Contexto y participantes**

Esta propuesta didáctica ha sido ideada para abordar el contenido sobre la II Guerra Mundial en la materia optativa de *Historia del Mundo Contemporáneo*, que forma parte del plan de estudios de 1.º de Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque puede adaptarse a otros contenidos y niveles educativos (Sánchez Andújar, 2022).

### **2.2. Objetivos**

Los objetivos principales de esta propuesta didáctica son desarrollar algunas de las competencias propias del pensamiento histórico y fomentar el aprendizaje creativo en el aula. Y, de manera más específica, se persigue que el alumnado:

- Conozca y distinga las fuentes históricas del periodo.
- Aplique el método de investigación histórico en la búsqueda y análisis de las fuentes históricas y adquiera una actitud crítica en el uso e interpretación de las fuentes de información.
- Trabaje de manera autónoma, planificando y personalizando su proyecto de investigación, en función de los intereses y necesidades del grupo.
- Cree contenido original a partir de los resultados de la investigación realizada.
- Utilice la creatividad como medio para explorar y establecer conexiones entre la Historia y otros ámbitos de conocimiento.
- Indague en otras formas de comunicación y expresión personal a través de la creatividad y de la imaginación.
- Esté motivado y sienta curiosidad por el aprendizaje.

### **2.3. Contenidos**

La ejecución del proyecto de investigación no debe ser una actividad aislada dentro de la unidad didáctica en la que se introduzca o adapte, sino que lo ideal es que los contenidos y la metodología de esta estén orientados asimismo a desarrollar el pensamiento histórico y creativo a través del trabajo con fuentes históricas. Es decir, es importante que a lo largo de las sesiones se introduzcan los conocimientos y herramientas necesarios para realizar el proyecto. En este sentido, el contenido específico de la unidad tendrá que tener una mayor orientación y peso de la Historia Cultural, Social y de la Historia desde Abajo, así como del trabajo con las fuentes históricas.

De este modo, en primer lugar, será fundamental que al inicio de la unidad se realice una introducción al estudio de la II Guerra Mundial, donde, de un lado, se traten las distintas perspectivas historiográficas predominantes en la explicación de la contienda y se reflexione y debata sobre la relevancia que se le otorga a las cuestiones políticas y militares frente a las de tipo social y cultural. Y, de otro, se aborden las fuentes históricas del periodo, mostrando al alumnado la diversidad de las mismas y poniendo énfasis en las diferentes formas en las que se representa el pasado, en relación tanto a la variedad temática de las fuentes -jurídica, literaria, artística, periodística, histórica, política, religiosa...- como a su autoría -destacando que no todas las fuentes han sido producidas por las instituciones y protagonistas políticos y/o militares y viendo otros ejemplos a través de los escritos personales- y a su formato y soporte -yendo

más allá de los textos escritos y trabajando también fuentes orales, musicales, artísticas, audiovisuales o material inmueble-.

En segundo lugar, es esencial que estas fuentes históricas se trabajen a lo largo de las sesiones, actuando como hilo conductor para profundizar en la Historia Social, Cultural, de Género o de la Vida cotidiana. Esto implica otorgar más protagonismo al contenido de tipo social y cultural, puesto que de lo contrario no se podrán trabajar las distintas tipologías documentales. Para ello, debido a las limitaciones de tiempo, será necesario relegar a un segundo plano parte del contenido político y militar. Igualmente, para poder dar una visión lo más amplia posible del conflicto, buena parte del contenido se acometerá a partir del estudio de casos, deteniéndonos en ejemplos concretos a través de las fuentes históricas del periodo.

Así, por ejemplo, para abordar el impacto de la guerra en la sociedad y en la vida cotidiana se pueden realizar estudios de casos dedicados al reflejo de la guerra a través del arte -analizando obras de artistas como Picasso, pero también de personas que no tenían experiencia en la profesión y emplearon el arte como medio de expresión- y de la literatura, con la proliferación de escrituras del *yo*. O profundizar en el papel de las mujeres y de los niños en la guerra, que puede examinarse, en el caso de las primeras, a partir de los distintos carteles propagandísticos que protagonizaron, así como del material fotográfico existente de mujeres trabajando en las fábricas y en el frente, ya sea como soldados, personal sanitario o periodistas; y, en el de los segundos, con películas de animación dirigidas a su adoctrinamiento -como las producidas por Walt Disney-.

Estos son los puntos principales de los que habría que partir para plantear el contenido de la unidad. Exponemos a continuación los métodos y estrategias didácticas que se utilizarán en las sesiones de clase y en el proyecto creativo.

## **2.4. Metodología**

Al igual que los contenidos, los métodos y estrategias didácticas en los que se apoye el proyecto de investigación tendrán que estar presentes a lo largo de las sesiones de clase, con la finalidad de llevar a cabo una secuenciación del aprendizaje. El objetivo es que el alumnado alcance de manera progresiva los conocimientos y destrezas necesarios para desarrollar un aprendizaje autónomo real, que culminará con la realización del proyecto.

Por tanto, la dinámica de las clases girará fundamentalmente en torno al método de investigación histórico, al que intentaremos introducir al alumnado. Así, se llevarán a cabo actividades de búsqueda y selección de fuentes históricas -con las que el alumnado podrá además conocer los principales repositorios digitales sobre la II Guerra Mundial-, y de análisis críticos de fuentes históricas, para lo que contarán con una “Guía para interrogar e interpretar fuentes históricas”, en la que se detallará cómo acometer la clasificación de la fuente, cómo definir el contexto histórico en el que se crea, cómo identificar la autoría, el destinatario y la finalidad de la misma, cómo analizar su contenido y cómo realizar una valoración final.

Junto al trabajo con fuentes históricas, que, como ya comentamos anteriormente, tendrán una gran presencia a través de los estudios de casos, se realizarán otras actividades orientadas a alcanzar algunas de las competencias principales del pensamiento histórico. Entre estas podemos señalar ejercicios en los que se valore la importancia que se le otorga a determinados fenómenos históricos, para lo que se puede

revisar la visión que se da de la guerra en general y de la Alemania nazi y del bando vencedor en particular en sus propios libros de texto; se extrapolen situaciones históricas, por ejemplo, a partir del estudio de los efectos de la guerra en la sociedad en los diferentes bandos y regiones; y se emplee la empatía histórica para meditar sobre el impacto de la guerra en la vida cotidiana y las consecuencias del conflicto -no solo a nivel político, económico y demográfico, sino también social y moral-, así como para conectar el pasado con el presente, ahondando en experiencias personales, a través de las escrituras del *yo* y de la Historia Oral, y planteando preguntas, debidamente contextualizadas, que generen debate y reflexión, como ¿quiénes creen que escriben durante el conflicto, sobre qué y por qué?, ¿hemos superado los problemas y las discriminaciones por motivos culturales, religiosos, raciales o étnicos? o ¿es ético emplear los avances médicos que se alcanzaron durante la guerra en los campos de concentración nazis?

El rol del discente en estas actividades será activo y participativo, dado que estas se realizarán de manera verbal y colectiva -ya sea con el conjunto de todo el alumnado o divididos en los grupos conformados para realizar el proyecto- siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, para fomentar tanto la producción y expresión de opiniones como la compartición de las mismas, construyendo así de manera conjunta e igualitaria el conocimiento. Por su parte, el rol del profesorado será de guía y orientador, empleando técnicas observacionales con el fin de garantizar una participación homogénea y adaptar las actividades a las necesidades particulares del alumnado y/o de los grupos. Con ello se pretende infundir confianza entre el alumnado a la hora de construir sus propias ideas y crear un ambiente de clase distendido, donde se promueva el pensamiento creativo y crítico y el alumnado sea consciente de su autoaprendizaje (Aubert et al., 2014, pp. 20-21; De la Torre y Violant, 2001).

Poner en marcha estrategias creativas durante las sesiones de clase es fundamental para el proyecto de investigación, en el que el alumnado tendrá que crear un producto original de representación del pasado. En este sentido, para el correcto desarrollo del proyecto es sumamente importante que este sea flexible, es decir, que los grupos puedan personalizar la investigación y la proyección de la misma en la obra final en función de sus inquietudes y necesidades. Por ello, un buen punto de partida es el trabajo por proyectos, ya que esta metodología concede suficiente autonomía y protagonismo al alumnado al ser el responsable de su aprendizaje, teniendo como apoyo la guía del profesorado, los conocimientos y herramientas adquiridos en clase, sus propias experiencias personales y las que intercambie con el resto de miembros del grupo. Asimismo, es esencial que el proyecto se plantee con objetivos interdisciplinarios y transgresores. La intención es que el alumnado ponga en relación los resultados del análisis e interpretación de las fuentes históricas con otras disciplinas y/o manifestaciones artísticas y culturales y vaya más allá del conocimiento alcanzado con un trabajo tradicional basado en la descripción y la repetición, al tener que crear lazos entre distintos saberes y explorar aspectos y matices de las fuentes históricas y del medio elegido para representarlas a las que de otro modo probablemente no habría prestado atención (Cooper, 2013, pp. 15-16; Mitjans Martínez, 2013, pp. 318-319).

Por último, respecto al proyecto de investigación, es necesario diseñar un plan de acción, que sirva como guía y asiente las bases del proyecto (Pujolàs, 2002, p. 10; Sánchez Andújar, 2022, pp. 94-95). Este plan de acción quedará recogido en un dossier -cuyo contenido detallamos a continuación- y estará dividido en las siguientes fases:

- Explicación de los objetivos del proyecto y entrega del dossier. Este contendrá toda la información y recursos necesarios para realizar el proyecto, esto es: 1) Los objetivos del proyecto. 2) La descripción de las fases y de las actividades a desarrollar en cada una de ellas. 3) Los materiales

y recursos para llevarlo a cabo: un listado de posibles temas a tratar; un listado de recursos para buscar fuentes históricas; un listado con aplicaciones, programas y otras herramientas, que sirvan de ayuda en la elaboración y presentación de la obra original; y una guía para interrogar e interpretar fuentes históricas primarias. 4) El modelo del informe final. 5) La escala de apreciación para la coevaluación de las exposiciones del resto de grupos y, con carácter informativo, la rúbrica del profesorado para la evaluación del proyecto. Y 6) un cronograma con todas las fechas importantes del proyecto.

- Creación de los grupos y elección del tema, que tendrá que recibir el visto bueno del profesorado.
- Búsqueda y selección de las fuentes históricas.
- Presentación de un plan de trabajo, en el que tendrán que detallar las fuentes históricas en las que se van a basar, cómo se van a organizar el trabajo y cómo tienen pensado elaborar la obra original. Este puede sufrir modificaciones a lo largo del proceso y se contará siempre con la guía y orientación del profesorado.
- Ejecución del plan de trabajo.
- Exposición de los proyectos en clase.
- Coevaluación, autoevaluación y evaluación por parte del profesorado.

## **2.5. Recursos**

En relación a los recursos, lo más importante es que, por un lado, el profesorado busque y seleccione para trabajar en las sesiones de clase un abanico variado de fuentes históricas con las que abordar el pensamiento histórico y las distintas formas de representar el pasado. Y, por otro lado, que las fuentes objeto de estudio sean accesibles de manera online. El alumnado tiene que poder consultar los principales repositorios documentales digitales para la búsqueda y selección de fuentes, tanto para realizar las actividades planteadas en clase, teniendo acceso a Internet durante las sesiones, como para llevar a cabo el proyecto.

## **2.6. Evaluación**

Debido a la particularidad del proyecto presentado, que se aleja del modelo descriptivo y de reproducción buscando la exploración, la reflexión, la creatividad y el intercambio de ideas, es necesario que en la evaluación se valoren todos los elementos que han entrado en juego en el desarrollo del proyecto y que en esta fase del proceso de enseñanza y aprendizaje el alumnado sea también el protagonista, con el fin de que medite y sea consciente tanto de su aprendizaje a lo largo de la experiencia como de su papel en el mismo (Colmenares, 2008; Panadero y Alonso Tapia, 2013, pp. 556-562).

Por estas razones, se aplicará una evaluación formativa en la que el alumnado sea partícipe del proceso de evaluación a través de estrategias e instrumentos de autoevaluación y coevaluación. La autoevaluación se llevará a cabo con la redacción de un informe final grupal sobre el desarrollo del proyecto -puede consultarse un modelo en la tabla 1- a partir del cual los grupos valoren y reflexionen sobre las decisiones tomadas, el uso y gestión de los recursos y herramientas empleados y los resultados obtenidos. Y la coevaluación se realizará de manera individual para coevaluar las presentaciones efectuadas por cada uno de los grupos. Para ello, dispondrán de una escala de apreciación sencilla -que reproducimos en la tabla 2-, que podrán rellenar sin tener que desviar demasiado la atención de las exposiciones, de manera que el alumnado muestre interés por la capacidad comunicativa, la organización y la originalidad de sus compañeros y compañeras.

**Tabla 1.** Modelo de informe final para la autoevaluación

<b>Informe final grupo X</b>
¿Por qué nos interesó el tema elegido?
¿Qué fuentes históricas seleccionamos? ¿Por qué pensamos que eran adecuadas para el tema de nuestro proyecto?
¿Hemos aplicado la guía para analizar e interpretar fuentes históricas? ¿Nos ha facilitado entender y examinar la información de las fuentes?
¿Qué hemos querido mostrar con nuestra obra original?
¿Qué recursos, experiencias y/o conocimientos hemos empleado para crear la obra original? ¿Por qué?
¿La obra original tiene conexiones con otras disciplinas o ámbitos? ¿Por qué?
¿Cuáles son las conexiones de la obra original con la II Guerra Mundial? ¿Cómo las hemos reflejado en la obra original?
¿Hemos seguido el plan de trabajo aprobado al inicio del proyecto? ¿Hemos alcanzado los resultados que queríamos?

**Tabla 2.** Escala de apreciación para la coevaluación de las exposiciones en clase

<b>Exposición del grupo:</b>	Mejorable	Bien	Muy bien
Transmiten la información de manera clara y ordenada			
Mantienen la atención e interés de la clase durante toda la exposición			
Se ajustan al tiempo previsto			
La exposición se acompaña de soportes visuales/artísticos/materiales/escenográficos atractivos y de calidad			
La exposición muestra planificación y trabajo en equipo. Todos exponen y participan activamente			

Para que este tipo de evaluación funcione es primordial que el alumnado tenga claros los objetivos de la actividad, así como lo que se espera de ellos en la planificación, ejecución y resultados de la misma (Colmenares, 2008; Fraile et al., 2017; Panadero y Alonso Tapia, 2013, pp. 564-566), de ahí que en el diseño de esta propuesta hayamos hecho hincapié en la importancia de asegurarse de que el alumnado cuenta con los conocimientos y herramientas necesarios para realizar el proyecto y en la elaboración de un plan de acción detallado, acompañado de un dossier con toda la información acerca del proyecto. Entre esta, la referida también a la evaluación. Es decir, el modelo del informe final, la escala de apreciación para coevaluar las exposiciones y la rúbrica del profesorado para la evaluación del proyecto, que tiene que ser lo más completa y clara posible en cuanto a la descripción de los criterios de evaluación y de los diferentes niveles de calidad para que el alumnado sepa qué se espera de él y pueda usar la rúbrica como guía y referencia. En la tabla 3 recogemos un modelo de rúbrica del profesorado simplificado -sin la descripción de los niveles de calidad- que podría seguirse para la evaluación del proyecto.

**Tabla 3.** Modelo de rúbrica del profesorado para la evaluación del proyecto

<b>SEGUIMIENTO DEL PLAN DE TRABAJO</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
Coherencia de la propuesta				
Aplicación de las correcciones y orientaciones del profesorado				
Ejecución				
Plazo y tiempo				
Gestión de las dudas/problemas				
<b>BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>



Uso de los recursos y repertorios documentales facilitados				
Búsqueda de fuentes				
Selección de las fuentes				
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS FUENTES HISTÓRICAS</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
Uso de la Guía para interrogar e interpretar fuentes históricas primarias				
Clasificación de las fuentes				
Identificación del contexto histórico				
Identificación del autor y del destinatario				
Explicación de la finalidad de las fuentes				
Análisis y valoración crítica del contenido				
<b>CREACIÓN DE LA OBRA ORIGINAL</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
Contenido				
Diseño y maquetación				
Creatividad				
Manejo de herramientas digitales (si se han utilizado)				
Uso de recursos literarios, artísticos, musicales...				
<b>EXPOSICIÓN EN CLASE</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
Expresión oral y contenido				
Mantenimiento de la atención e interés				
Tiempo				
Soporte				
Trabajo en equipo				
<b>INFORME FINAL</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
Capacidad crítica y reflexiva sobre el trabajo realizado				
Redacción y ortografía				

### 3. CONCLUSIONES

Esta propuesta didáctica plantea, pues, un proyecto de investigación, y de la unidad didáctica en la que se desarrolle, articulado en el trabajo con fuentes históricas. Con ello no solo hemos perseguido que el alumnado comprenda y aplique los métodos de investigación de la disciplina histórica, buscando, seleccionando y analizando de manera crítica las fuentes primarias y secundarias, sino que a través del estudio de las fuentes históricas el alumnado también valore y aprecie la diversidad de las perspectivas históricas, de sus protagonistas y de las formas en las que puede estar representado el pasado. A esto hay que añadir el desarrollo del proyecto en el marco de un aprendizaje creativo, el cual favorece la motivación y la capacidad del alumnado para construir sus propias ideas y permite otorgarle un enfoque interdisciplinar al proyecto, al plantear como objetivo establecer conexiones entre la Historia y otros ámbitos de conocimiento y al promover el uso de la creatividad y la imaginación para explorar otras formas de expresión personal. De esta forma, los contenidos y las habilidades procedimentales pasan a ser los protagonistas de la enseñanza de la Historia.

## REFERENCIAS

- Aubert, A., García C. y Racionero, S. (2014). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Bermejo Laguna, F., González Barrada, O. y Blanco Castillo, A. (2020). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Algaida Editores.
- Bueno, D. (2019). Creatividad y cerebro. En P. Tudela Caño y P. Paraja García (Coords.), *El arte de educar creativamente* (pp. 49-58). Litografía Gráficas Sabater S. L.
- Caballero, D., Bascón, J. A., Delgado, R. J. y Rodríguez, C. (2020). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Editorial Alegoría.
- Colmenares E., A. M. (2008). Evaluación formadora: ¿estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación?. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 12(3). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/372>
- Cooper, H. (2013). Why must teaching and learning in History be creative? En H. Cooper (ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 3-18). Routledge.
- De la Torre, S. (2001). Creatividad en la educación y la cultura. Creatividad, valor educativo y bien social. *Creatividad y sociedad*, 0, 9-15.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3, 10-35.
- De Miguel González, R., García Andrés, J., Gatell Arimont, C., Risques Corbella, M. y Sobrino López, D. (2022). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Vicens Vives.
- Duarte Piña, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 137-161. <https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- Felices de la Fuente, M. M. y Chaparro Sainz, A. (2020). Pensar históricamente a través del uso de fuentes primarias. Un estudio en la formación inicial del profesorado. En M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez y A. José Ruiz (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.
- Freile, J, Pardo, R., Panadero E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Gómez Carrasco, C. J. y García González, F. (2019). Representaciones sociales y la construcción de discursos estereotipados en la enseñanza de la Historia. Un análisis a partir del campesinado (ss. XVI-XVIII). *Historia y comunicación social*, 24(1), 127-145. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.64484>
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Lama Romero, E, García Paradoy, M. A., Olmedo Cobo, F., Pros Mani, R. M. y Salado Santos, J. M. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Eldevives.
- Mitjás Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: Desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341.
- Otero Carvajal, L. E. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo*. SM.

- Panadero, E. y Alonso Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado”. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 11(30), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Prats Cuevas, J., Maradiellos García, E., Gil Andrés, C., Rivero Gracia, M. P. y Sobrino López, D. (2020). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Anaya Libros de Texto.
- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Proyecto EDIA (s.f.). *Rúbrica para evaluar una exposición oral con presentación*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-una-exposicion-oral-con-presentacion/>
- Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo. *Laboratorio de Psicopedagogía*. Universidad de Vic. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>
- Robinson, K. (2017). *Out of Our Minds. The power of Being Creative*. Capstone.
- Sánchez Andújar, I. M. (2022). Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 13, 87-96. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25396>
- Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el Bachillerato en España. *Historia y espacio*, 15(53), 145-166.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

## 12. Narrativas y empatía histórica: análisis de las proyecciones en el pasado de docentes en formación

San Pedro Veledo, María Belén  
Folgueira Lombardero, Pablo

*Universidad de Oviedo, España.*

**Resumen:** El objetivo de esta investigación ha sido indagar en las representaciones de los docentes en formación sobre el fenómeno del exilio durante la Guerra Civil española, mediante el análisis de 51 narrativas de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en las que se proyectaban en el pasado en primera persona. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y parte del análisis de contenido dentro de la Teoría Fundamentada. Se ha utilizado un análisis de codificación inductiva y deductiva con el objeto de determinar categorías de interés. Para la clasificación y análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa MAXQDA 2020. El análisis muestra resultados de interés en cuanto a la naturaleza de las proyecciones de los estudiantes en el pasado, las concepciones subyacentes y sus conocimientos históricos. Se constatan claras diferencias en las formas en que hombres y mujeres se proyectan en el pasado, partiendo ya de la elección del personaje mismo, su sexo y su edad. Los análisis en cuanto a la profesión, la ideología, las motivaciones, los hechos citados y las referencias a los bandos dejan entrever, asimismo, las concepciones de los estudiantes en cuanto al exilio en la Guerra Civil.

**PALABRAS CLAVE:** Empatía Histórica, narrativas, docentes en formación, pensamiento histórico, actividades descriptivas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La empatía histórica es uno de los conceptos de 2.º orden dentro del pensamiento histórico y tiene como objeto comprender los actos de las personas del pasado teniendo en cuenta los parámetros económicos, sociales, políticos y culturales de un momento histórico determinado. El desarrollo del concepto implica conocer bien el período o época de estudio mediante la utilización de fuentes históricas primarias y secundarias, con el fin de realizar una contextualización histórica correcta, libre de presentismos y anacronismos.

La literatura académica ha mantenido un debate en las últimas décadas en cuanto a la noción en sí misma, su consideración como logro o proceso o sobre la pertinencia de la inclusión del término “empatía” en un concepto que implica un análisis principalmente de tipo cognitivo. De igual modo, la tipología de actividades que pueden ayudar a tratar y desarrollar el concepto también ha sido ampliamente debatida, si bien no existe consenso en cuanto a la eficacia real de las actividades narrativas de tipo descriptivo que implican la proyección de la persona en el pasado.

El primero en establecer una tipología de ejercicios relacionados con la empatía histórica fue Shemilt (1984), estableciendo dos categorías básicas, Actividades Descriptivas y Actividades Explicativas. Las primeras se relacionan con la proyección de uno mismo en el pasado o la reconstrucción imaginativa de una situación en el pasado (biografías, dramas, ejercicios proyectivos, recreaciones, y reconstrucciones imaginativas). Las actividades Explicativas presuponen abandonar la perspectiva del presente con el objeto de comprender el pasado contextualizado históricamente para poder explicarlo (juegos y simulaciones, toma de decisiones, actividades de relación de cultura y economía, recreaciones experimentales, confirmación de expectativas, dilemas empáticos y contrastes entre el pasado y el presente).

Domínguez (2015) indica que la tipología de actividades descriptivas ha sido criticada bien porque solo se tenía en cuenta la imaginación sin el soporte de las fuentes, o bien porque implicaban una identificación con personajes del pasado que podían acabar primando lo afectivo sobre lo racional. Cunningham (2009) llevó a cabo un estudio de caso con profesores de Educación Secundaria para conocer qué estrategias utilizaban en su práctica docente para desarrollar la empatía histórica. Muchos de los recursos utilizados por los profesores no tenían cabida en la tipología de Shemilt en ninguno de los dos niveles, y en muchos ejercicios era imposible separar lo descriptivo de lo explicativo. La autora señalaba como recursos utilizados por los docentes el uso de vídeos y diapositivas, ilustraciones y elementos visuales, testimonios orales grabados en audio, lectura de ficción histórica y poesía, oradores invitados, viajes a sitios históricos y museos, indagación y argumentación a partir de fuentes, y ejercicios verdadero-falso, entre otros. Cunningham consideraba que una actividad empática no consiste solo en escribir, sino que también puede realizarse pensando, escuchando, viendo o discutiendo. En relación con esto, Grant (2001) indica que la enseñanza a través de clases magistrales no permite comprender las diferentes perspectivas existentes en un momento dado. Del mismo modo, Downey (citado por Brooks, 2008) relaciona los problemas de toma de perspectiva histórica con una formación deficiente anterior, centrada principalmente en los detalles de lo que las personas hicieron y no en cómo lo hicieron o en cómo pensaron hacerlo.

Las actividades de tipo descriptivo pueden utilizarse para desarrollar competencias asociadas al pensamiento histórico. Trepát (1995) las define como reconstrucción imaginativa por parte del alumnado,

que debe proyectarse personalmente en el pasado y su contexto y, aunque también señala la necesidad del empleo de un tiempo y modo de enseñanza distintos a los marcados por el currículo, considera que la realización de este tipo de actividades puede ser muy eficaz. Una correcta actividad descriptiva asociada a la empatía histórica debe contemplar la dimensión temporal, la correcta contextualización histórica mediante el uso de fuentes históricas, primarias y secundarias, y la estructura narrativa que pueda conectarse con la explicación histórica. Cuando los estudiantes contemplan una acción realizada por agentes históricos pasados y presentes se crea una oportunidad para ampliar la base común de comprensión entre el pasado y presente, permitiendo al alumnado descubrir nuevas formas de actuar y de estar en el mundo (Retz, 2015). También ha sido puesto de manifiesto el papel que juega en los ejercicios de tipo empático la imaginación, el sentimiento presente frente a cómo se sintieron en el pasado, el dilema del posible fomento de la identificación y conexión emocional con figuras pasadas, la relación entre la empatía y el juicio moral (Cunningham, 2009), la empatía entendida como “cuidado” (Barton y Levstik, 2004) y la importancia de las conexiones personales concretas con historias individuales (Skolnick *et al.*, 2004).

También cobra importancia la elaboración, de relatos históricos. Rüssen (1997) considera que mediante la narración de historias los estudiantes conectan su propia identidad en una dimensión temporal en relación con otras, lo que conduce a una adquisición de perspectivas de futuro. Los relatos históricos son la representación del pensamiento histórico del alumnado y promueven el análisis y la comprensión de los hechos y procesos tanto históricos como actuales (Grau, 2015). Para que su uso fomente el pensamiento histórico deben tenerse en cuenta la lectura de fuentes primarias, pautas de escritura enfocadas a perspectivas históricas y pautas escritas para la síntesis de los principales problemas (Monte-Sano, 2015).

Algunos estudios afirman que la realización por parte del alumnado de ejercicios de empatía histórica, adoptando el propio rol de los agentes históricos, puede presentar problemas en cuanto a la contextualización correcta. Brooks (2008), analizó distintas tareas escritas sobre empatía histórica, unas en primera persona desde la perspectiva de un agente histórico y otras en tercera persona sobre dicha perspectiva. Su estudio sugiere que las actividades escritas en primera persona tienen más posibilidades de incluir el pensamiento inferencial y contribuir a la consideración empática, pero sólo en la medida en la que se tengan en cuenta las pruebas históricas. Con respecto a las actividades escritas en tercera persona, la autora señala que presentan una mayor exactitud histórica, aunque menos propensión a la realización de inferencias. La investigación de Leur *et al.* (2017) con estudiantes de secundaria también confirma que las actividades escritas en primera persona utilizando la empatía histórica muestran más presentismo y juicios morales sobre el pasado que las que se realizan en tercera persona. No obstante, Volk (2012, 2013) ha obtenido resultados positivos en la implementación del proyecto “Avatar” en un curso de Historia latinoamericana desde finales de los años 60 del siglo XX hasta el presente. El proyecto no se basaba ni en un juego de rol ni en la recreación de figuras históricas mediante la conversión “en”. Los estudiantes tuvieron que crear avatares que vivieran en el contexto de América latina durante cuarenta años, lo que implicaba investigar y considerar los contextos democráticos, las dictaduras y las guerras. Para ello se necesitaba una investigación profunda del período a partir de fuentes diversas. Al escribir sus propios testimonios desde la perspectiva de sus avatares, algunos estudiantes consideraron que escribir una carta o narrativa a modo de fuente primaria conllevaba más responsabilidad que leer o analizar una auténtica. Yuste (2016) también afirma que el empleo de estrategias para el desarrollo de la

empatía histórica de tipo interactivo, como el role-play, ayuda a ponerse en la posición de otro, incorporando puntos de vista ajenos.

Por otro lado, algunas investigaciones han constatado la existencia de diferencias en función del género de los estudiantes en cuanto al interés por las distintas temáticas en la disciplina histórica. Smith (2009) refiere varios estudios en las que se encuentran diferencias de género en las respuestas a test y pruebas de evaluación de historia, inclinándose los varones con temas asociados al poder, control y conflicto frente a las estudiantes femeninas que inciden más en temas como la libertad individual, la igualdad o las consecuencias sociales del cambio histórico. Conclusiones similares extraen Lévesque y Croteau (2020) sobre la conciencia histórica a través del análisis de narrativas de estudiantes de secundaria de Ontario y Quebec, mostrando las estudiantes en sus narrativas un mayor interés por los aspectos socioculturales mientras que los estudiantes enfatizaban los aspectos políticos y militares.

En base a todo lo anterior y teniendo en cuenta que la investigación sobre la capacidad de los futuros maestros para proyectarse en el pasado aún es incipiente, se consideró de interés indagar en las narrativas producidas en el contexto de una actividad descriptiva vinculada a la empatía histórica.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Esta investigación analiza las narrativas de 51 estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, de los que 37 son mujeres (72.5%) y 14 son hombres (27.5%). La diferencia del número de participantes en función del género se explica por la gran representación de estudiantes femeninas en este Grado en las universidades españolas, constatándose un 67.8% de matriculadas para el curso 2020-2021 según datos oficiales (MEPF, 2022).

### **2.2. Instrumentos**

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y parte del análisis de contenido dentro de la Teoría Fundamentada. Por ello se ha utilizado un análisis de codificación inductiva y deductiva de las narrativas de los estudiantes con el objeto de determinar categorías de interés (Campo-Redondo y Labarca-Reverol, 2009). Para la correcta clasificación y el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa MAXQDA 2022.

### **2.3. Procedimiento**

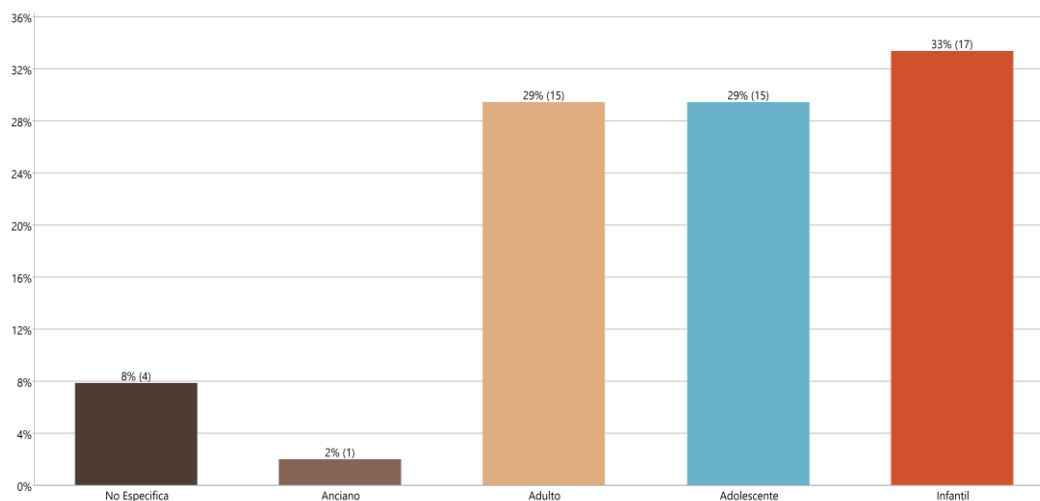
Las narrativas fueron elaboradas por los y las estudiantes de modo individual siguiendo un guion proporcionado previamente por el profesorado. El alumnado debía construir una narrativa en primera persona en la que adoptase el rol de una persona que debe exiliarse en el contexto de la Guerra Civil española, recogiendo las motivaciones que causan la situación, las circunstancias del viaje y el destino de dichos personajes, entre otros detalles (San Pedro y López, 2017).

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Análisis de los personajes**

El análisis de las narrativas muestra claras diferencias en las formas en que hombres y mujeres se proyectan en el pasado, partiendo ya de la elección del personaje mismo, su sexo y su edad. El 51% de los estudiantes eligió personajes femeninos frente al 41% que optó por personajes masculinos. No

obstante, si tenemos en cuenta el sexo del estudiante, llama la atención que el 27% de las mujeres hayan elegido personajes masculinos, no coincidentes con su sexo, mientras que solo un estudiante masculino se proyectó en un personaje femenino. Solo en cuatro casos podemos observar la auto-proyección en el pasado, apareciendo los personajes referidos por tres alumnas y un alumno con su mismo nombre. En cuanto a la edad, el mayor porcentaje se corresponde con personajes infantiles (33%), seguido de adultos y adolescentes (ver Figura 1).



**Figura 1.** Edad del personaje elegido

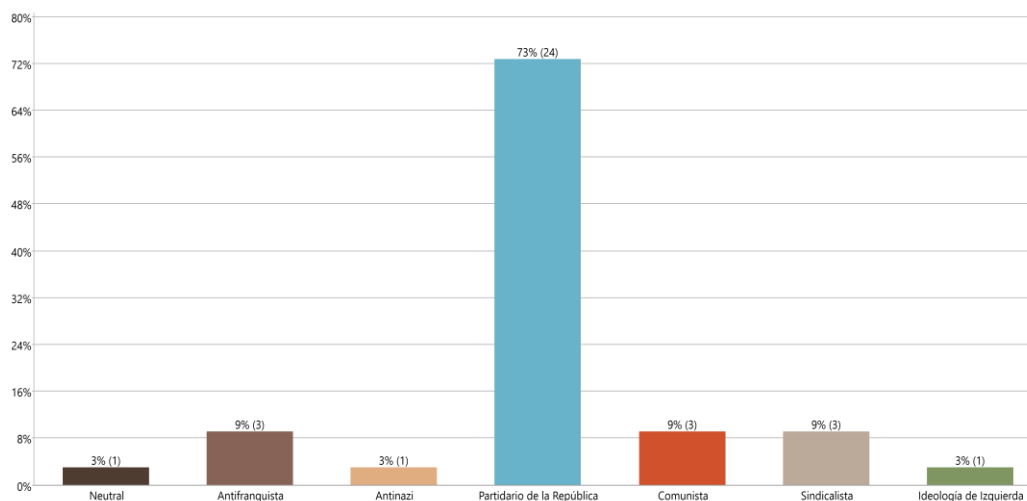
Si se analiza la edad del personaje en función del sexo del estudiante, hay que señalar que el 40% de las alumnas se proyectan en personajes infantiles y el 35% lo hacen en adolescentes, frente al 14.30 de los alumnos que eligen esas edades en ambos casos. El 50% de los alumnos se decanta por personajes adultos mientras que las alumnas solo lo hacen en un 21.6% de los casos. Por otro lado, las alumnas suelen especificar más la edad del personaje. Únicamente un 5.4% de ellas no refiere la edad frente a 14.3% de los alumnos. Cabe destacar que solo un alumno adoptó el rol de un anciano.

Casi la totalidad de los docentes en formación proporcionan datos sobre la ubicación del personaje antes el exilio. El 37% lo sitúa en Asturias, quizá debido al mayor conocimiento de su región o a la facilidad de acceso a datos derivados de fuentes directas, ya sean de tipo familiar o no. Otros estudiantes sitúan la vida inicial del personaje en País Vasco (20%) y Cataluña (14%), siempre en relación con hechos históricos sobradamente conocidos como el bombardeo de Gernika o la batalla del Ebro. En mucha menor medida se citan otras localizaciones, como Andalucía, Cantabria, Madrid, Aragón, Valencia, Castilla y León o Castilla La Mancha.

Con respecto a la profesión de los personajes, el 78.6% de los alumnos proporciona algún dato frente al 43.2% de las estudiantes. Esta diferencia debe relacionarse con la elección mayoritaria de personajes infantiles fuera del ámbito laboral por parte de las alumnas. De hecho, la profesión más referida por ellas es la de estudiante (16.2%) seguida de la de docente (10.8%) y ama de casa o trabajos agrarios (8.1%). Aparecen asimismo profesiones tradicionalmente vinculadas con lo masculino cuando las alumnas se proyectan en personajes adultos hombres, refiriéndose las de jornalero, carpintero, mecánico o minero. Los alumnos refieren mayoritariamente la profesión de docente (21%) seguida de las de estudiante, panadero, hostelero, obrero y carpintero (7.1%).



Entorno a un 65% de las y los estudiantes incluye la ideología del personaje en sus narrativas siendo mayoritaria en ambos casos la consideración de *partidario de la República*, como se aprecia en la Figura 2. Aunque en los casos de las narrativas que versan sobre personajes infantiles no suele aludirse a la ideología del protagonista, ocasionalmente sí aparece la de algún familiar cercano. Estas menciones suelen relacionarse con las motivaciones subyacentes al exilio que serán tratadas con posterioridad.



**Figura 2.** Ideología del personaje

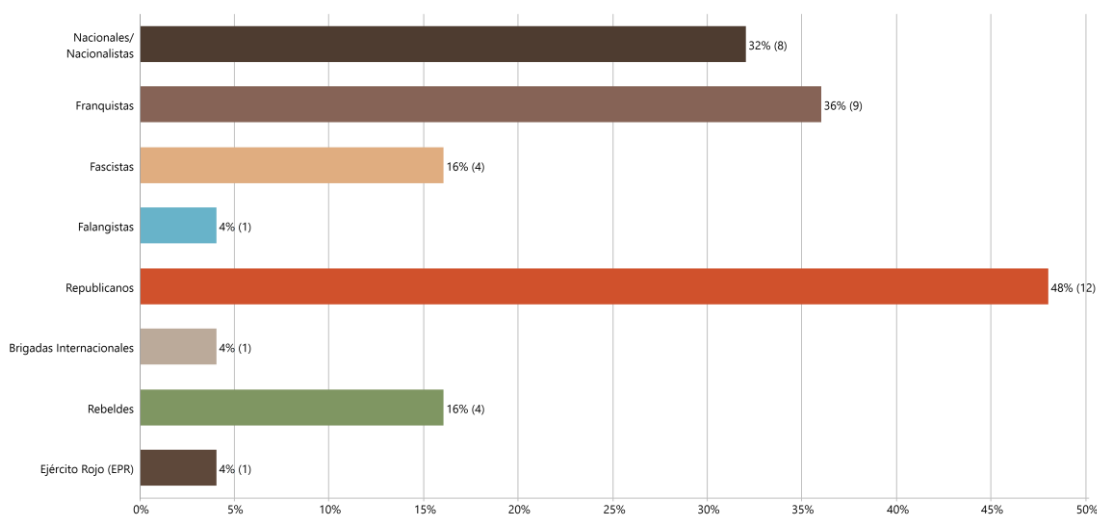
Cuando los alumnos indican la ideología del personaje seleccionado aluden a *partidarios de la República* en el 64.3% de los casos y a *comunista* o más genéricamente a *ideología de izquierdas* en el 7.10%. Las alumnas también refieren mayoritariamente el término *partidario de la República* (40.5%), aunque también incluyen los conceptos de *antifranquista*, *antinazi* y *sindicalista*. Solo el personaje de la narrativa de una alumna se declaraba *neutral*.

### 3.1. Análisis de la contextualización histórica

La totalidad de los estudiantes ubica su narrativa en un marco temporal, habitualmente en relación con el período de la guerra entre los años 1936 y 1939, aunque existen algunos casos en los que el inicio del relato se retrotrae a las primeras décadas del siglo XX y llega incluso al siglo XXI, ampliando así el marco causal. El año de 1937 es uno de los más referenciados, lo que debe relacionarse con el hecho de que Asturias sea la ubicación de origen elegida por más estudiantes y la preferencia por personajes infantiles en el caso de las alumnas. Así, las narrativas se conectan con la Ofensiva de Asturias y la evacuación de niños y niñas a Francia y a la Unión Soviética por parte del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social con el apoyo del Socorro Rojo Internacional (Rodríguez, 2006).

Al relatar las narrativas el exilio ocasionado por un conflicto bélico se consideró de interés indagar las referencias a los bandos contendientes con el objetivo de detectar posibles concepciones o creencias del alumnado participante en cuanto a la vinculación del personaje a una ideología concreta, partido político o colectivo y su influencia en la decisión del exilio (Figura 3). Destaca que el 71.4% de los alumnos incluyan conceptos asociados a los bandos frente al 40.5% de las alumnas, lo que hay que relacionar nuevamente con la preferencia de ellas en las proyecciones de personajes infantiles que parecen no ser totalmente conscientes de la situación. Aparece claramente la alusión al bando republicano

sin apenas variaciones terminológicas que sí se aprecian en cuanto al bando sublevado, incluyendo las narrativas conceptos como *Nacionales/Nacionalistas*, *Franquistas*, *Fascistas* y *Falangistas*, con un mayor peso en la tradición escolar, tal y como se refleja en la Figura 3. Llama la atención, asimismo, la utilización del término *Rebeldes* frente al más habitual de *sublevados*, que aparece en el 21.4% de las narrativas de los alumnos y solo en el 2.7% en el caso de las alumnas.



**Figura 3.** Conceptos referidos a los bandos contendientes

En relación con las referencias a los bandos contendientes y a la ideología del personaje protagonista del relato deben entenderse las motivaciones subyacentes a la decisión del exilio. De este modo, el 46% de los relatos justifican la decisión del exilio de sus personajes en base a motivos ideológico-políticos, un 44% alude al avance de las tropas franquistas y un 28% lo relaciona con los numerosos ataques aéreos y bombardeos. Solo cuatro estudiantes masculinos vinculan el exilio con la participación directa de su personaje en la contienda y siempre en el bando republicano. Otras motivaciones, como la carestía económica, el fin de la guerra o la orientación sexual del personaje, aparecen de modo anecdótico. Si bien en todas las narrativas se menciona el porqué del exilio del personaje, la situación varía en cuanto al grado de detalle de dicha motivación y su relación con hechos históricos concretos. Aunque algunas de las narrativas aluden a la persecución ideológica o al avance de las tropas sublevadas de modo escueto y genérico (primer ejemplo), gran parte de estas detallan las motivaciones concretas contextualizándolas históricamente:

En España la situación es muy mala ahora mismo, mi familia ha sido muy perseguida por ser republicanos, y además sabiendo que yo era amigo de Luis, el poeta, las cosas empeoraron aún más. (EH-ES1)

El golpe de estado no triunfó en toda Asturias solo en Oviedo y en el occidente donde avanzaron las tropas fascistas con el general Dávila a la cabeza tras la muerte del general Mola. Comenzaron los bombardeos y la ofensiva terrestre, avanzando desde Galicia hacia la zona cantábrica, por lo que mi padre fue movilizado para combatir a los rebeldes. La situación empeoraba cada vez más ante el avance enemigo por lo que el cónsul ruso en Gijón ofreció la posibilidad de sacar por mar a mil niños de entre 5 y 12 años. Cuando el consulado ruso en Gijón me ofreció un lugar donde quedarme, mis

padres decidieron evacuar me, [...] la noche del 23 de septiembre de 1937, en un viejo y desvencijado barco mercante francés que se dirigía a Burdeos. (EH-ES45)

Uno de los puntos del guion establecido incluía el tratamiento de las circunstancias del viaje al exilio y así el 51% de las narrativas incluyen destinos intermedios en los que sitúan a los personajes antes de su llegada al destino final. El 45.2% sitúa a sus personajes en Francia como destino intermedio, detallando en ocasiones ubicaciones relacionadas con puertos de tránsito como La Rochelle, Saint-Nazaire, Pauillac o Burdeos, o campos de refugiados como Gurs, Rivesaltes o Argelès-sur-Mer, describiendo en este último caso las paupérrimas condiciones higiénico-sanitarias de estos:

En Francia nos recibieron como si fuéramos basura. Nos aislaron en un campo de concentración llamado Argelès-sur-Mer [...]. Nos trataban como animales. Estábamos cerca del mar, con la única protección de tres filas de vallas. En el campo sólo había arena. Nuestras únicas protecciones contra el frío viento eran muy básicas, hechas con paja. Muchos de nosotros contrajimos enfermedades como el tifus. Pasábamos hambre y sed, y los que moríamos no podíamos ser enterrados en los cementerios normales [...] Pero había buena gente en Francia, un vecino donó un campo para enterrar a los muertos españoles. (EH-ES13)

Con respecto a los destinos finales de los personajes de las narrativas, el mayor porcentaje le corresponde a Francia (29%) seguido de la Unión Soviética y México (ambos con el 22%) y Reino Unido (10), lo que concuerda con los principales destinos de los exiliados españoles constatados por la literatura académica. No obstante, también aparecen citados Bélgica, Alemania, Estados Unidos, Chile, Cuba y Argelia en mucha menor proporción.

Al hablar de la contextualización histórica que se hace explícita en las narrativas resulta básico aludir a los hechos históricos citados por las y los estudiantes. No resulta extraño que el acontecimiento más citado sea el del golpe militar de 1936 que inicia el conflicto bélico en España, seguido del fin de este, si se recuerda que el marco temporal 1936-1939 es el más utilizado por los y las estudiantes a la hora de situar su relato. Otros hitos se relacionan con el contexto nacional como la Batalla del Ebro, el Bombardeo de Gernika o el Fin del Frente Norte, y con el contexto europeo marcado por la II Guerra Mundial (ver Tabla 1). También conviene destacar que las narrativas no suelen incidir en las causas de los acontecimientos o procesos históricos, aludiéndose a ellos, pero sin detallar el por qué suceden.

**Tabla 1.** Principales referencias históricas citadas

Hecho citado	Porcentaje
Golpe militar 1936	31.40%
Fin Guerra Civil	19.6%
Llegada masiva refugiados a Francia 1939	17.6%
Inicio II Guerra Mundial	17.6%
Batalla del Ebro	13.7%
Bombardeo de Gernika	11.8%
Guerra entre Francia y Alemania	11.8%
Finalización II Guerra Mundial	11.8%
Ocupación Asturias y fin del Frente Norte	11.8%

Aunque estos hechos son los más referidos en las narrativas a nivel general, se perciben diferencias entre alumnos y alumnas tanto en el tipo de hechos a los que se alude como en el marco temporal en el que sitúan. Los alumnos utilizan un marco temporal más restringido en el tiempo, siendo la referencia

histórica más temprana la de la represión militar a la Huelga General de 1917 y la más reciente la de la muerte del dictador en 1975, ambas con apariciones anecdóticas. En cuanto al marco geográfico, los relatos de los alumnos discurren principalmente en España, situándose en menor medida en Francia y México. Por otro lado, el análisis de las referencias indica la predilección de los estudiantes masculinos por las referencias a hechos de corte bélico y/o político, como el Golpe Militar de 1936, la conquista de Barcelona por los sublevados, la Batalla del Ebro o la Ofensiva Catalana, entre otros. Son mucho menores las referencias al contexto de los países de acogida y a hechos de corte sociocultural, centrándose estos últimos en la llegada de refugiados a Francia en 1939, el viaje del buque Sinaia en 1939 o la llegada al México de Lázaro Cárdenas de los llamados Niños de Morelia en 1937 (Figura 4).



Figura 4. Hechos históricos citados por estudiantes masculinos

El análisis de las referencias de estudiantes femeninas, sin embargo, muestra la utilización de un marco temporal mucho más amplio, siendo la referencia más temprana la alusión a la I Guerra Mundial y la más reciente a la Guerra Fría. Esta ampliación del marco temporal posibilita un mayor tratamiento de la causalidad en el relato, teniendo en cuenta causas y consecuencias no solo en lo inmediato. El marco geográfico es, asimismo, más amplio que el de los estudiantes masculinos, apareciendo referencias a hechos que transcurren, además de en España, en Francia, Reino Unido, Alemania, México, la Unión Soviética, citándose incluso la Guerra de Corea, lo que remite a un contexto mucho más internacional. Las mayores diferencias se encuentran en la naturaleza de los hechos históricos citados. Además de las referencias al Golpe Militar de 1936 y a la II Guerra Mundial, se encuentran otras que aluden al contexto de los países de acogida con una mayor profundidad. Así, encontramos datos referentes a Francia (Operación Ariel de 1940), Reino Unido (la coronación de Jorge VI y los bombardeos de Londres en el contexto de la II Guerra Mundial) o a la Unión Soviética (ocupación alemana de 1941 y proceso de colectivización llevado a cabo por Stalin). También aparecen referencias de corte más socioeconómico, como el crecimiento de Estados Unidos tras la II Guerra Mundial o la referencia a Las Sinsombrero, aunque destacan mucho más los datos que aluden a los distintos viajes y barcos que transportaron refugiados españoles a otros países. Si en el caso de los alumnos se aludía únicamente al buque Sinaia, las alumnas incluyen los viajes de los buques Chorzow, el Vapor Magallanes, el Kopperasia, el María Elena, el Goizeko-Izarra, el Habana o el Felix Dzerjinski (Figura 5). Todo ello denota una mayor preocupación por la exactitud y la contextualización histórica en los relatos.



Figura 5. Hechos históricos citados por estudiantes femeninas

En cuanto a cuál fue el destino de los personajes, el 53% de las narrativas no especifica si estos retornan a España, el 29% señala que los personajes se asientan en los países de acogida no volviendo al país de origen y solo un 18% indica que su personaje regresa a España. Debe advertirse que esta última opción solo se produce en relatos elaborados por estudiantes femeninas.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis ha arrojado resultados de interés en cuanto a la naturaleza de las proyecciones de los estudiantes en el pasado, sus implicaciones, las concepciones subyacentes y sus conocimientos históricos. Así, debe destacarse que hay claras diferencias en las formas en que hombres y mujeres se proyectan en el pasado, partiendo ya de la elección del personaje mismo, su sexo y su edad, decantándose las estudiantes por personajes infantiles frente a los alumnos que lo hacen por adultos y adolescentes, a modo de proyección de sí mismos. Las estudiantes, además, pueden proyectarse en protagonistas de otro género y edad diferente a la suya, lo que sugiere una mayor toma de perspectiva.

En cuanto al uso de actividades descriptivas, el estudio de Brooks (2008), sugería que las actividades escritas en primera persona tenían más posibilidades de incluir el pensamiento inferencial y contribuir a la consideración empática, pero sólo en la medida en la que se tuvieran en cuenta las pruebas históricas. El alumnado es capaz de contextualizar históricamente su relato, aunque estos no suelen incidir en las causas de los acontecimientos o procesos históricos. Al pautar el guion de la práctica la necesidad de una contextualización histórica correcta y verosímil, se redujo la utilización de afirmaciones anacrónicas, en la línea de lo indicado por Volk (2012, 2013).

Los análisis en cuanto a la profesión, la ideología, las motivaciones, los hechos citados y las referencias a los bandos dejan entrever, asimismo, las concepciones de los estudiantes en cuanto al exilio en la Guerra Civil. Aunque destacan las referencias a los acontecimientos más conocidos, se perciben diferencias en función del género del estudiante en cuanto a la inclusión de los hechos, aludiendo los alumnos más a los de corte bélico-político incluyendo las alumnas una perspectiva más sociocultural, lo que corrobora los estudios de Smith (2008) y Lévesque y Croteau (2020).

Las actividades descriptivas de empatía histórica pueden ser un buen recurso didáctico siempre que se incida en la utilización de fuentes diversas para una correcta contextualización tratando también aspectos relacionados con la causalidad.



## REFERENCIAS

- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3, 130-146.
- Campo-Redondo, M., y Labarca-Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60, 41-54.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., y Wilschut, A. (2017) 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 61-70.
- Lévesque, S., y Croteau, J-P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*. University of Toronto Press.
- Ministerio de Universidades (2022). *Número de estudiantes en las universidades españolas*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Monte-Sano, Ch. (2015). Beyond reading comprehension and summary: learning to read and write in History by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214-226.
- Rodríguez, J. (2006). *La Guerra Civil en Asturias*. Editorial Prensa Asturiana.
- Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Íber*, 12, 79-94.
- San Pedro, M<sup>a</sup> B., y López, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 116-128. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.150>
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Coords.), *Learning History* (pp. 39-84). Heinemann Educational Books.
- Skolnick, J., Dulberg, N., y Maestre, T. (2004). *Through Other Eyes. Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*. Pippin.
- Smith, M. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L.S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.172-196). Routledge.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.
- Volk, S. S. (2012). Empathy and Engagement: Using Avatars to Bring Students into History. *Peer Review*, 14(3), 6-9.
- Volk, S. S. (2012). How the Air Felt on My Cheeks: Using Avatars to Access History. *The History Teacher*, 46(2), 193-214.
- Yuste, M. (2016). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.

### 13. La comprensión del paisaje del arte rupestre levantino como contexto del pensamiento histórico en la cueva de la Araña (Bicorp, Valencia)

Jardón Giner, Paula<sup>1</sup>

Feliu Torruella, Maria<sup>2</sup>

Soler Mayor, Begoña<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Universitat de València, España. Beneficiaria de una ayuda para la recualificación del sistema universitario español del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, financiada por la Unión Europea, NextGenerationUE*

<sup>2</sup>*Universitat de Barcelona, España.*

<sup>3</sup>*Museu de Prehistoria de València, España.*

**Resumen:** El paisaje actual es el resultado de la acción humana y se constituye por ello en elemento privilegiado del pensamiento histórico. El tiempo se conjuga con el espacio en las aproximaciones arqueológicas y permite un abordaje interdisciplinar sobre la acción humana pretérita. Presentamos aquí un análisis de los usos y potencialidades del Arte rupestre del arco Mediterráneo de la península ibérica, concretamente el que se manifiesta en los abrigos de la Araña (Bicorp, Valencia). Una revisión de la bibliografía reciente sobre el territorio en la prehistoria, las propuestas didácticas de este patrimonio, los recursos, instalaciones se complementa con la entrevista en profundidad a la persona que realiza la visita guiada. Los datos de las visitas se contrastan con una encuesta a una muestra no probabilística de docentes sobre el uso y la potencialidad de este recurso. Los resultados permiten concluir que las salidas de estudio a abrigos con el arte rupestre son un recurso poco utilizado. Se constata que las temáticas de paisaje, medioambiente, sostenibilidad en relación con el arte prehistórico se abordan en los discursos de las visitas, pero no en las aulas.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica del paisaje, educación patrimonial, arte rupestre, territorio prehistórico.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia y la geografía en los *curricula* escolares se planifica en bloques diferenciados. Este abordaje permite adquirir tanto las destrezas básicas de comprensión del espacio y el tiempo, como los aspectos conceptuales e instrumentales propios de estas disciplinas, que se orientan a una adecuada lectura y escritura de documentos y a su comprensión. No obstante, tanto en la educación primaria como en la secundaria, la denominación de las asignaturas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en Primaria y Geografía e Historia (antes Ciencias Sociales)) parecen dar una idea de conjunto que no suele corresponderse con los programas que se desarrollan. También los principios de la educación secundaria para el desarrollo curricular en la última ley educativa (LOMLOE) se concretan en la comprensión de su devenir a través del tiempo y del espacio y el análisis del cambio como fruto de la acción humana, “que implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social. [...] permitiendo combinar el pensamiento geográfico e histórico y conectar sus métodos y campos de estudio.” (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria)

Algunos de los proyectos curriculares que desarrollaron grupos de innovación de los años 80 y 90 del siglo XX (Jardón Giner, 2019), tenían una estructura que permitía trabajar sobre problemas que incorporaban conocimientos geográficos e históricos conjuntamente de manera que se pudieran abordar significativamente.

Por otro lado, las salidas de estudio o salidas de campo permiten acceder físicamente a los entornos patrimoniales para desarrollar el pensamiento histórico en el que se ha de conjugar la comprensión del espacio con la del tiempo. La utilización del paisaje como recurso didáctico cuenta con amplia tradición tanto en geografía como en arqueología e historia, a partir de casos concretos y reales y de la elaboración de modelos simulados. En el caso de la didáctica de la geografía el análisis del paisaje suele centrarse más en su estado presente y las transformaciones en las sociedades actuales, que en las dinámicas históricas. Sin embargo, una lectura arqueológica del paisaje no solo favorece la empatía histórica, experimentando los espacios poblados por grupos humanos en el pasado como espacio vivido y como elemento de comprensión de la cultura y el funcionamiento socioeconómico, sino que permite la reflexión sobre los cambios y permanencias, constituyendo todo ello factores claves para la adquisición de habilidades de pensamiento histórico (Seixas et al., 2013). Además, tiene un carácter proyectivo, ya que es posible comprender los resultados de las acciones humanas.

El caso que se presenta pertenece al Arte rupestre del arco mediterráneo de la Península Ibérica que fue declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO el año 1998. En el año 1992, la UNESCO añade a este tipo de declaración un concepto, el de paisajes culturales, por los que se reconocen las interacciones significativas entre las personas y el medio natural. Los abrigos con arte rupestre se sitúan frecuentemente en áreas alejadas de los entornos más poblados por lo que su contexto medioambiental no ha sido objeto de transformaciones agresivas y, en ocasiones, el paisaje actual se asemeja sobremanera al que pudieron observar los grupos prehistóricos que transitaban por él. La gestión y uso de estos territorios rurales poco habitados muestran características específicas para la comprensión de los procesos de despoblamiento históricos y actuales.

Por ello, la hipótesis de partida es que las salidas escolares a los lugares con arte rupestre y su



conocimiento en primera persona tienen un gran potencial educativo para aprender de manera integrada la geografía e historia en la educación secundaria y el conocimiento del medio natural y cultural en la educación primaria, e incorporar dimensiones emocionales, a través de los sentidos, de este patrimonio. Además, la conservación del patrimonio y los conflictos que se producen en los usos del territorio constituyen problemas sociales y elementos controversiales relevantes para la educación de la ciudadanía. La participación de la ciudadanía se considera el centro del Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio para la ciudadanía, conocido como Convenio de Faro (2005). De este modo el interés se reorienta hacia los sujetos patrimoniales, al ser el objeto obra de la ciudadanía, para lo que es necesaria la participación directa de la sociedad en los procesos de responsabilidad en la gestión patrimonial. El conocimiento y la sensibilización hacia el patrimonio se convierte así en prioritaria en la educación (Cuenca López, 2023).

La arqueología provee de numerosas situaciones con las que explicar la historia contextualizando la acción humana en el territorio. La utilización del paisaje histórico para la enseñanza de las ciencias sociales y la generación de iconografías y simulaciones que incorporan los escenarios del pasado para la difusión del patrimonio constituyen las líneas de investigación desarrolladas por el grupo DIPATRI de la Universitat de Barcelona desde hace años (Hernández Cardona, 2001; Hernández Cardona & Feliu Torruella, 2019).

El objetivo principal es analizar el uso, los recursos educativos disponibles y las potencialidades educativas de los territorios del Arte rupestre del arco mediterráneo de la Península Ibérica a partir de un caso: el de las Cuevas de la Araña (Bicorp, Valencia). Este trabajo ha sido realizado durante el periodo de disfrute de una estancia en este grupo de investigación con una ayuda para la recualificación del profesorado universitario del Plan de Recuperación, transformación y resiliencia del Ministerio de Universidades, concedida a la primera autora por la Universitat de Valencia.

## **2. MÉTODO**

El procedimiento que se ha seguido para el estudio comprende las siguientes fases. En primer lugar, se ha llevado a cabo una búsqueda y análisis bibliográfico de las investigaciones arqueológicas que relacionan paisaje, arte rupestre y uso del territorio.

En segundo lugar, se ha realizado una búsqueda y análisis de las publicaciones didácticas, guías, propuesta didácticas y audiovisuales de este y otros yacimientos del arte rupestre del arco mediterráneo disponibles, para comprobar si ofrecen información adecuada para un desarrollo didáctico. En los dos casos se utilizaron los términos de búsqueda en Google Scholar y Google: arte rupestre, arte rupestre del arco mediterráneo, arte rupestre levantino, arte&bicorp y en el segundo: guía didáctica&arte rupestre.

En tercer lugar, la visita al yacimiento y al centro de recepción de visitantes del Ecomuseo de Bicorp ha permitido estudiar las informaciones disponibles para los visitantes.

A continuación, se ha realizado una entrevista en profundidad a la investigadora Trinidad Martínez Rubio, que es la responsable de la organización de visitas a estos abrigos con arte rupestre y al Ecomuseo de Bicorp. Los resultados de visitas de los abrigos en los últimos meses se han contrastado con una encuesta exploratoria a profesores y profesoras del sistema educativo valenciano de los grupos de innovación en la enseñanza de la geografía y la historia, Gea-Clio y Womens Legacy Erasmus Plus.

## **3. RESULTADOS**



En el territorio de estas cuevas hay 54 abrigos con pinturas que contienen manifestaciones artísticas del arte esquemático antiguo, arte rupestre levantino y arte esquemático. La cronología de estas pinturas ha sido ampliamente debatida ya que no se encuentran sedimentos de ocupación en los mismos abrigos con pinturas. Existen propuestas que los relacionan con el arte mueble de diferentes momentos del Neolítico (para el macroesquemático y el levantino) y la Edad del Bronce (para el arte esquemático). Además, se pueden observar superposiciones de los diferentes estilos que nos dan una cronología relativa. En las mismas Cuevas de la Araña existen algunas de estas superposiciones, aunque las más evidentes se hallan en los abrigos de la Sarga (Alcoy). Los principales conjuntos se localizan en el entorno de las Cuevas de la Araña, el barranco Cazuma, en el barranco Moreno, y en la Rambla Seca en Millares. Las pinturas pertenecen a los estilos Esquemático antiguo, Levantino y Esquemático, todas ellas datables en el Neolítico, hace aproximadamente entre 7.000 y 4.000 años.

Esta densidad de conjuntos de arte rupestre está acompañada de un importante número de yacimientos arqueológicos prehistóricos, fundamentales para conocer los modos de vida de los autores de las pinturas rupestres. Fueron descubiertas en 1920 por el maestro Jaime Poch i Garí que lo notifica a Eduardo Hernández Pacheco de la Comisión de Investigaciones Paleontológicas y Prehistóricas que las estudió y publicó.

En los paneles cercanos al yacimiento se realiza esta comparación del paisaje pasado y presente: “El Macizo del Caroig es una reserva de aire y de agua puros. Los bosques infinitos que lo cubren captan grandes cantidades de CO<sub>2</sub>, y lo convierten en oxígeno. Hoy vemos un bosque dominado por el pino carrasco; hace 6.000 años dominaba el pino rodeno, hoy en retroceso [...] viendo un bosque de coníferas, le será más fácil recrear el paisaje del Neolítico de los tiempos en los que se pintaban las Cuevas de la Araña.”

La denominación de los abrigos parece provenir del apodo de la familia que vivía en el abrigo grande, según la Trinidad Martínez Rubio, arqueóloga especialista en arte rupestre y actual gestora de los espacios desde la empresa Arq&Volta. Se trata de tres abrigos, dos de ellos muestran pinturas rupestres. El Abrigo I tiene pocos motivos, destacando un arquero levantino con seis flechas y un corzo. En el Abrigo II se encuentra la famosa pintura de la recolección de la miel, que es la más antigua representación de actividad apícola que se conoce, en su parte derecha. Una figura humana trepa con un cesto por unas cuerdas hasta una pequeña oquedad, que corresponde a una oquedad natural de la roca, de la que salen las abejas (Fig 2).



**Figura 2.** Recolección de miel en la parte central derecha superior. La persona recolectora introduce la mano en un orificio del soporte rocoso encaramada a unas cuerdas. A la izquierda se observa cabra con flechas clavadas cayendo desde un saliente que existe en el soporte rocoso. Cuevas de la Araña. Abrigo II

En la parte central hay un gran cúmulo de representaciones, algunas superpuestas a otras: zigzags, ciervos, un caballo herido y multitud de arqueros. En la parte izquierda se localiza la cacería: las cabras heridas en el centro y los arqueros en un lado y otro disparándoles flechas. La aparente incongruencia de presentar los arqueros unos enfrente de otros, se puede comprender si se trata de una proyección de la representación del barranco, con las cabras al fondo y los arqueros apuntando hacia abajo.

En la parte inferior del covacho destaca una figura femenina y diversos animales: cabras, ciervas y ciervo y un pequeño zorro. En estas escenas encontramos representaciones del espacio subjetivo de los grupos prehistóricos. En ellas se emplea el soporte como parte de la representación y se han señalado paralelismos entre las configuraciones rocosas y el paisaje que rodea los abrigos.

Por otro lado, según señala Trinidad Martínez, las figuras son pequeñas, hay que acercarse a verlas: “sería para observarlas en grupos pequeños, dos o tres personas. Esta idea se aleja de la de grandes ceremonias comunitarias, que podemos imaginar en lugares de arte macroesquemático, como Petracos.”

Respecto a la función no hay que olvidar que estos abrigos están situados en rutas frecuentadas en sus desplazamientos, por lo que constituían probablemente un referente en el paisaje. El estudio de modelización de caminos óptimos entre los abrigos con SIG ha dado como resultado una serie de itinerarios que en buena parte se corresponden con algunos caminos históricos (Martínez Rubio & Martorell Briz, 2012) (Fig 3).



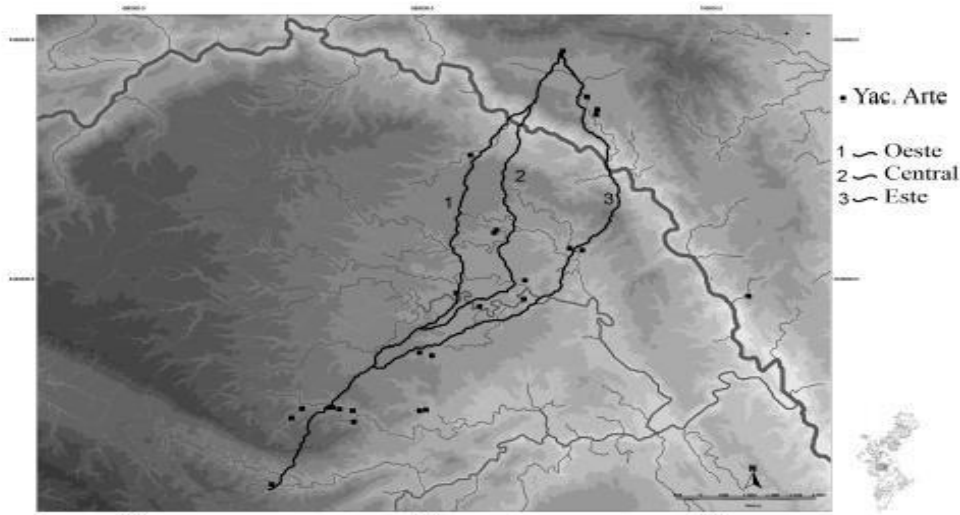


FIG. 7. *Tres posibles opciones para enlazar el Cinto de las Letras (en el extremo superior del mapa) con las cuevas de la Araña (en el extremo inferior) y la vinculación con el arte rupestre en cada una de las opciones.*

**Figura 3.** Rutas propuestas a partir proyección de una red de caminos óptimos para el Neolítico, tomando como base los sitios con arte rupestre y yacimientos de hábitat de esta cronología y las tres opciones desde el abrigo del Cinto de las Letras a las Cuevas de la Araña.

Por otro lado, la señalética del itinerario incluye un paseo botánico con un siguiente texto que invita a las sensaciones y las emociones Trinidad Martínez insiste en la importancia de acercarse sensorialmente al mismo: “Vivir el paisaje, la naturaleza con otro ritmo del que estamos acostumbrados, escuchar y sentir”.

Recapitulando podemos afirmar que la visita de estudio a las cuevas de la Araña provee de informaciones y recursos para trabajar el estudio de las manifestaciones artísticas, de los métodos de datación arqueológica, de los cambios y permanencias en el paisaje y en el uso del territorio por parte de las sociedades humanas, de la gestión del Patrimonio cultural, además de constituir un recurso privilegiado para la empatía histórica por la cercanía entre las geomorfologías de la zona y las escenas que se representan. Por otro lado, es posible incorporar la lectura y construcción de representaciones del espacio: espacio subjetivo, itinerarios y rutas, cartografía.

### 3.2. Musealización, guías didácticas, audiovisuales y recursos educativos

Las Cuevas de la Araña cuentan con un centro de interpretación en la población de Bicorp, señalización de accesos e itinerarios, cartelería exterior en las proximidades y protección. Recientemente las pasarelas y cerramientos que se fijaban al abrigo se han distanciado para favorecer una visualización similar a la que se realizaba en la Prehistoria, sin rejas de por medio. (Fig 4).



**Figura 4.** Acceso al panel de pinturas con cerramiento alejado de la pared

En el Ecomuseo existe un audiovisual en el que se observa la transformación del paisaje y sus usos en la prehistoria a partir de la combinación de imágenes actuales, con dibujos superpuestos e imágenes de trabajos en primer plano. Está disponible en internet ([https://www.youtube.com/watch?v=qz9rf\\_iuCVQ](https://www.youtube.com/watch?v=qz9rf_iuCVQ)). Además, también de acceso libre se puede encontrar un audiovisual que incluye otros abrigos del macizo del Caroig e incluye amplia información sobre fauna y flora de los bosques del macizo (<https://www.youtube.com/watch?v=WN5jwKeFtxs&t=5s>). Hay un servicio de visitas guiadas con reserva.

Otras guías didácticas que se hayan elaborado para integrar este patrimonio a nivel general pueden encontrarse en publicaciones de otras áreas con arte rupestre, como las que mencionamos a continuación. La guía de la Cova dels Rossegadors para cuarto de primaria se trabaja como una lección del medio natural de este curso (Villalbí Prades, 2005). También se realizó en 2007 una Unidad didáctica del Parque cultural del Río Martín (Aragón), para Conocimiento del Medio de Educación primaria que aborda siete materias (Lasarte, 2021). En la propuesta de Jordán y Martínez para Bachillerato (en Murcia) se relaciona la unidad didáctica con los contenidos de diversas materias (Jordán Montés y Martínez Franco, 2007).

El Centro de Interpretación y Museu de la Valltorta ofrece materiales educativos en la su página web, como la Unidad Didáctica Art Rupestre llevatí de les comarques de Castelló (<https://museudelavalltorta.gva.es/va/recursos-didactics>) (Pitarch Font, 2017).

### **3.3. Uso actual y potencialidad educativa**

#### **3.3.1. Enseñar el concepto de patrimonio**

El Arte Rupestre, se sitúa generalmente en áreas rurales despobladas o en riesgo de despoblación. Es por ello que constituye un patrimonio poco conocido y las políticas de desarrollo rural contemplan su uso

como atractivo de la actividad turística. En el caso que nos ocupa, la Universitat de Valencia, realizó en 2018 un Plan director territorial turístico del Arte Rupestre encargado por Turisme Comunitat Valenciana (García Puchol, 2021). En él se señala el interés turístico de este patrimonio cultural pero también la fragilidad de los entornos y la necesidad de articular a los actores en los territorios concretos.

La declaración por la UNESCO, la protección por ley como Bien de Interés cultural de todas las estaciones del arte rupestre sin que sea necesaria una incoación, son muestras de la relevancia de su protección. No obstante, es necesaria una aproximación en las etapas escolares obligatorias a este arte para conducir a su comprensión y una identificación con el mismo que hagan posible los presupuestos de socialización e implicación de la ciudadanía que se proponen desde la Convención de Faro.

La visita a los barrancos Moreno y Cazuma de Bicorp y a sus pinturas rupestres permite abordar las problemáticas y ventajas de su localización de cara la conservación y disfrute. Las modificaciones del vallado, la disponibilidad de visitas públicas y las políticas de patrimonio son temáticas de educación ciudadana relevantes que pueden incorporarse en las visitas de estudio.

### ***3.3.2. Entender el paisaje como lugar de actividades humanas en el pasado prehistórico e histórico: empatía histórica, cambio y continuidad***

La comprensión espacial del arte rupestre permite ponerse en el lugar de las personas que lo produjeron. A nivel macro, parecen existir convergencias en los caracteres geográficos de los abrigos entre sí, y con los itinerarios de la ganadería trashumante histórica y caminos históricos. A nivel meso, es posible concretar estos aspectos a partir de propuesta de modelos de itinerarios en las áreas que concentran los abrigos con representaciones como ocurre con el Macizo del Caroig (Martínez Rubio & Martorell Briz, 2012).

Muchos de ellos se encuentran cerca de hitos fácilmente identificables:

No son pocos los abrigos con Arte Rupestre que están cerca de algún accidente geográfico que por sus peculiaridades resulta fácilmente identificable [...] estos elementos naturales jugaron un papel destacado en la ordenación de los senderos de la Prehistoria, a través de los cuales realizaban sus intercambios, se desplazaban, etc., o, como es en nuestro caso, eran determinantes a la hora de elegir el abrigo en el que se plasmarían las pinturas rupestres. (Guillem Calatayud, 2005)

A nivel micro, se ha apuntado que las representaciones puedan hacer alusión a lugares concretos cercanos a los abrigos: el salto de la Rebolla con relación a la escena de recolección de la miel y la cabra asaetada que se precipita, el barranco mismo en la escena de caza, o la precipitación de una cabra herida por un acantilado, todo ello en las Cuevas de la Araña (Fig. 2)

Los abrigos con arte rupestre se localizan en barrancos de rangos intermedios de las cuencas geográficas en los que se eligen lugares prominentes o destacados, en la confluencia con otros barrancos o que suponen hitos geográficos identificables y preferiblemente orientados al este y al sur. Las visibilidades desde los lugares con arte no son espacialmente amplias, sino centradas en el entorno inmediato. El análisis de las variables geográficas de los lugares con arte rupestre, según, muestran que las estaciones de pintura neolítica no están localizadas al azar en el paisaje, sino que respecto a las variables geográficas de altura, pendiente, orientación, geología y usos del suelo se ubican en áreas muy concretas, que tienen que ser fruto de una selección previa por parte de los autores del arte [...] consistentes en todos los territorios con los usos del suelo, la distancia al agua, la distancia a vías de

paso...(Berrocal, 2005, p.280).

### 3.4. Usos y potencialidad según el profesorado

El cuestionario al profesorado ha sido contestado por 26 personas, de un envío a 75. Se trata de 15 mujeres y 11 hombres de edades comprendidas entre los 27 y los 65 años existiendo casos de todas las franjas de edad, con un 50% de menores de 48 años y otro 50% de entre 48 y 65 años. Un 80% es profesorado de secundaria, distribuyéndose el resto entre profesorado de primaria, adultos y universidad (estas últimas personas, con experiencia previa en el sistema educativo). Respecto a la experiencia, 8 tiene menos de 10 años de experiencia y el resto más. Por el número total, debemos considerar el resultado como exploratorio. Por otro lado, hay que considerar que la muestra está constituida por profesores y profesoras implicadas en grupos de innovación fuera de sus centros por lo que cabría otorgar un sesgo de calidad e implicación a sus respuestas.

La encuesta al profesorado ha arrojado unos resultados respecto a la realidad del uso de las vistas de estudio que se corresponde con los datos del Ecomuseo de Bicorp. Entre 1000 y 1500 personas visitan durante el año el museo y los abrigos. La mayoría de niños, niñas y jóvenes viene en grupos familiares.

En el cuestionario al profesorado solamente un 26% visita los lugares con pinturas rupestres. A la pregunta “¿Qué yacimientos visitables con el alumnado de arte rupestre conozco?”, solo cuatro mencionan las Cuevas de la Araña y uno las ha visitado con alumnado (Fig 5) y un 61% no ha visitado ninguno de los más importantes de la Comunitat Valenciana. De entre los que se visitan, la Valltorta es el más frecuentado.

Se observa que, pese a incorporar habitualmente el arte rupestre, el tratamiento del mismo es mayoritariamente a través del comentario de imágenes y actividades en el aula, pero también se mencionan los talleres de pintura rupestre o de elaboración de textos de imaginación histórica (Fig 6).

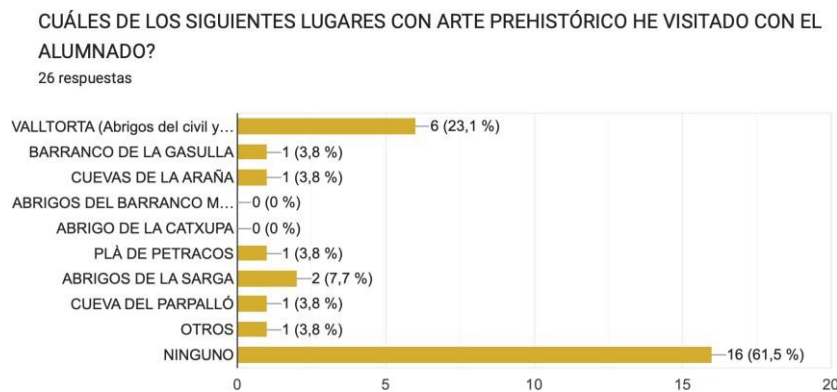
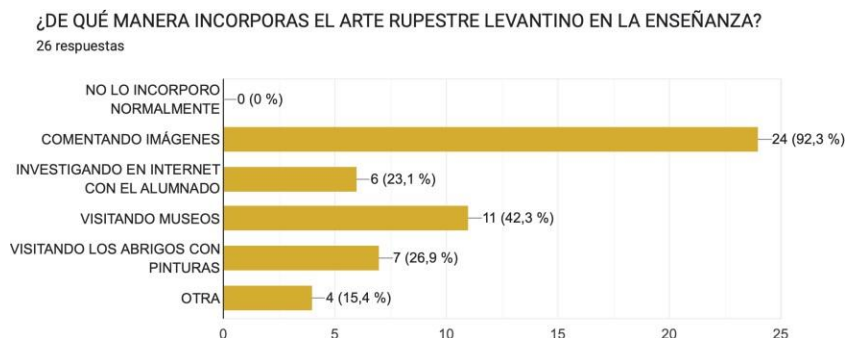


Figura 5. Lugares visitados por el profesorado encuestado con su alumnado

Respecto al uso educativo, el arte rupestre se emplea para tratar la vida cotidiana en la prehistoria, enseñar el Patrimonio cultural, la Historia del arte y la expresión artística. Aunque, alrededor de un 80% contesta afirmativamente cuando se le pregunta si podría tratar conceptos sobre el territorio, la geografía, el medioambiente o la sostenibilidad, solo 11 (40%) manifiesta haberlo hecho. La predisposición al abordaje de un tratamiento integrado de los contenidos no es de extrañar, dadas las características de la muestra de docentes que respondieron la encuesta. La relación entre docentes que prefieren metodologías activas y valoración del uso del patrimonio se ha revelado significativa en estudios previos (Miralles et al., 2017).





**Figura 6.** Metodologías para a inclusión del arte rupestre en la docencia

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que las salidas de estudio a abrigos con el arte rupestre son un recurso poco utilizado. Es posible que la accesibilidad de los abrigos y la dificultad en la organización escolar pueda constituir un impedimento. Sin embargo, se demuestra la potencialidad de esta propuesta para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico concretamente la empatía y la relación presente y pasado con sus cambios y permanencias para proyectar el futuro (Jardón Giner, 2010). Respecto a los escasos materiales curriculares específicos, en todos ellas se trata la cronología, las tipologías de pinturas y las características físicas del territorio, así como la neolitización, pero queda por concretar propuestas que incidan en la observación activa del paisaje real y de las pinturas, del cambio y permanencia de las actividades humanas en este territorio y la distribución de los abrigos en relación con hitos en el paisaje o cuencas hidrográficas. La descripción de los ecosistemas suele formar parte de la información que se ofrece, pero aún no se ha relacionado de manera didáctica con la ocupación humana prehistórica.

#### REFERENCIAS

- Berrocal, M. C. (2005). *Paisaje y arte rupestre: Patrones de localización de la pintura levantina*.
- Cuenca López, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 6-12.
- García Puchol, O. (2021). *El arte rupestre del Arco Mediterráneo como valor cultural y turístico*. Universitat de València.
- Guillem Calatayud, P. M. (2005). Paisaje y arte rupestre: Los abrigos pintados del Barranc de la Valltorta y de la Rambla Carbonera. *Arte rupestre en la Comunidad Valenciana*, 227-238.
- Hernández Cardona, F. X. & Romero Serra, M. (2014). Imaginar la historia: Una cuestión de imágenes. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 2014, 78, octubre-diciembre, 7-14. <http://hdl.handle.net/11162/189569>
- Hernández Cardona, F. X. & Feliu Torruella, M. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Ebre* 38, 9, 197-217.
- Jardón Giner, P. (2010). La relación entre el pasado y el presente. Pensar qué futuro queremos conociendo la Prehistoria. *Marq, arqueología y museos*, 4, 151-160.

- Jardón Giner, P. (2019). El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO. *Ar@ cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*.
- Lasarte, J. (2021). El centro de arte rupestre “Antonio Beltrán”. Un didáctico centro de exposición, investigación y sede del parque cultural del río Martín (Ariño, Teruel, España). *Revista Cuadernos de Arte Prehistorico*, 86-101.
- Martínez Rubio, T. M. I. & Martorell Briz, X. (2012). La senda heredada: Contribución al estudio de la red de caminos óptimos entre yacimientos de hábitat y de arte rupestre neolíticos en el Macizo del Caroig (Valencia). *Zephyrus*, 70, 69-85.
- Miralles, P., Gómez, C. & Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 161-184.
- Pitarch Font, A. (2017). *Art Rupestre Llevantí*.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J. & Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Villalbí Prades, M. M. (2005). Domesticació d'animals a la Mediterrània. Una proposta de treball a l'escola en relació a les pintures rupestres de la cova dels Rossegadors i de la serra de la Pietat. *Senienc, Lo: memòria, natura i llengua*, 2, 59-66.

## 14. El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal<sup>2</sup>

Chaparro Sainz, Álvaro<sup>1</sup>

Montilla Torres, Juan Rafael<sup>2</sup>

Felices de la Fuente, María del Mar<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Almería, España.*

<sup>2</sup>*Escuela de Arte “Carlos Pérez Siquier” de Almería, España.*

<sup>3</sup>*Universidad de Almería, España.*

**Resumen:** Los contenidos de la materia troncal de Historia de España, cursada en 2.º de Bachillerato, son objeto de evaluación en las Pruebas de Acceso y Admisión a la Universidad. Teniendo en cuenta esta circunstancia, el presente estudio tiene como objetivo analizar dichas pruebas en el contexto andaluz para conocer el nivel de desarrollo de pensamiento histórico y/o conciencia histórica que exigen al alumnado. Para ello, desde un enfoque metodológico cuantitativo y empleando como instrumento de análisis una rúbrica para la evaluación de competencias históricas (RECH), se han analizado los enunciados presentes en un total de 22 exámenes, correspondientes a las convocatorias ordinarias y extraordinarias de los años 2012-2022. Como resultados, observamos una escasa presencia de conceptos de pensamiento histórico, una total ausencia de enfoques vinculados con la conciencia histórica, y enunciados, en su mayoría, de respuesta corta, que solicitan habitualmente la reproducción memorística de contenidos. Igualmente, se constata la eliminación progresiva de ejercicios que implicaban el uso de fuentes y evidencias. Concluimos que es necesario sustituir estas pruebas por otro tipo de pruebas que presenten un enfoque competencial y que permitan desarrollar y evaluar realmente el pensamiento y la conciencia histórica del alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de España, pruebas de acceso a la universidad, evaluación, bachillerato, pensamiento histórico.

---

<sup>2</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i: La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. También es resultado del proyecto: Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea “NextGeneration EU”/PRTR.

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en competencias implicó desde su implantación en 2006, con la LOE (Ley Orgánica de Educación), una revolución en la organización de las enseñanzas y de su evaluación (Tiana, 2011). Este nuevo enfoque supuso transitar desde una enseñanza basada en los contenidos, principalmente, conceptuales, a una basada en el desarrollo de competencias clave, centradas no solo en la adquisición de conocimientos, sino también de procedimientos y actitudes. Esta propuesta contemplaba transformaciones en las prácticas educativas tradicionales (Parra y Fuertes, 2019) que, al menos, en el caso de la educación histórica, perviven todavía en la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato (Gómez y Miralles, 2015).

En función de un enfoque competencial, actualmente reforzado desde los planteamientos de la LOMLOE, en el panorama educativo nacional deberían primar procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que contribuyan a desarrollar la capacidad de analizar, interpretar y explicar los hechos, acontecimientos o sucesos desde una multiperspectiva que integre a su vez a los sujetos que protagonizan estos hechos (Sáiz y Fuster, 2014; Gómez et al., 2014; López-Facal et al., 2017). Estos principios son los que se reclaman, a su vez, desde la investigación en el ámbito de la Didáctica de la Historia que, siguiendo las directrices propuestas en otros contextos internacionales (Wineburg, 2001; VanSledright, 2004; Plá, 2005; Lévesque, 2008; VanSledright, 2011; Seixas & Morton, 2013), defiende que se enseñe a pensar históricamente al alumnado (Prats y Santacana, 2011) mediante el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y el trabajo de conceptos propios de este tipo de pensamiento (Santisteban, 2010; Domínguez, 2015).

Ciertamente, en los últimos años se han experimentado avances en cuanto a la innovación de las prácticas educativas para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, pese a ello, continúan vigentes de forma significativa los modelos tradicionales asentados en la combinación de la clase magistral, el uso del libro de texto y el examen de carácter teórico-memorístico (Estepa, 2017). Así lo han evidenciado recientes estudios que confirman la prevalencia de una enseñanza de corte enciclopédico y positivista (Fontán, 2012; Monteagudo et al., 2015; Trigueros et al., 2018; Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020; Parra y Morote, 2020). En esta línea, el análisis de las actividades y preguntas cortas recogidas en los libros de texto españoles muestran además cómo se exige un nivel cognitivo muy bajo al alumnado, ya que la respuesta válida demanda únicamente el conocimiento de un término, concepto, fecha o una breve descripción (Monteagudo et al., 2015; Gómez, et al. 2017). Este hecho contrasta con la alternativa docente y pedagógica adoptada en otros países donde, desde hace décadas, se está apostando por una educación histórica basada en el desarrollo de destrezas (Lévesque, 2008; VanSledright, 2011).

En este contexto, donde prevalece en gran medida el modelo tradicional, lo que condiciona el modo de enseñar y los recursos que se emplean para ello, se inserta la prueba de acceso a la universidad, en segundo curso de Bachillerato, que sirve como instrumento para evaluar los conocimientos del alumnado y como mecanismo de prelación de los estudiantes que quieren acceder a la educación superior mediante unos criterios de evaluación que tratan de homogeneizar las divergencias entre centros y docentes (Nortes et al., 2021). Esta prueba ha sido objeto central de análisis de numerosos estudios en el ámbito educativo en las últimas décadas (Fuster, 2013; Arroyo, 2014; De Carlos, 2014; Sáiz y Fuster, 2014; López-Facal y Monteagudo, 2016a; López-Facal y Monteagudo, 2016b; Fuster, 2016; Nortes et al., 2021; Revesado, 2022).

Por lo que respecta a la prueba concreta de Historia de España, existen investigaciones que se han centrado en conocer el nivel de aprendizaje que promueve, concluyendo que contribuye de forma escasa o nula al desarrollo de capacidades para pensar históricamente, debido a los bajos niveles cognitivos que requiere de los estudiantes (Sáiz y Fuster, 2014). Asimismo, estudios en este ámbito han demostrado un escaso desarrollo de competencias de pensamiento histórico, ya sea en la etapa de Bachillerato o en los mencionados exámenes de acceso a la Universidad (Fontán, 2012; Prieto et al., 2018; Colomer et al., 2018).

Hasta el momento, el extenso temario propuesto en estos cursos no ayuda tampoco a plantear otras formas de enseñar, ni facilita la integración del enfoque didáctico que plantea la propia legislación educativa, pues en ella se propone una enseñanza fundamentada en el desarrollo de destrezas y de competencias que difícilmente se puede hacer efectivo frente a un currículo colmado de contenidos. A ello se suma el carácter conceptual y memorístico que ha caracterizado tradicionalmente a la prueba de acceso a la universidad, lo que provoca que, en la práctica, el ejercicio docente se dirija de manera preferente hacia la exposición de unos contenidos concretos que el alumnado debe asimilar para enfrentar este examen. Esta circunstancia se refleja además en los manuales escolares utilizados en las aulas, en los cuáles se detecta que están dirigidos mayoritariamente a la preparación de esta prueba (Colomer et al., 2018).

Esta situación toma relevancia si tenemos en cuenta que el segundo curso de Bachillerato y la realización de dicha prueba suponen el último contacto del alumnado con la educación histórica. En consecuencia, analizarla y profundizar en su naturaleza es un elemento valioso para conocer los niveles de comprensión de contenidos de índole histórica que exige, así como el grado de desarrollo de pensamiento histórico que promueve en el alumnado.

Por todo ello, en este estudio se realiza un análisis detallado de estos exámenes en el contexto andaluz (Andalucía, Ceuta y Melilla), desde una perspectiva longitudinal, que comprende las pruebas desde 2012 hasta 2022. Este análisis nos va a permitir reflexionar acerca de su idoneidad para evaluar el conocimiento histórico del alumnado y desarrollar conceptos de pensamiento histórico.

## **2. METODOLOGÍA**

Este estudio se ha concebido como una investigación de corte longitudinal, exploratorio y descriptivo, para la que se ha seguido una metodología de enfoque cuantitativo. Esta metodología permite desarrollar una primera aproximación general al conocimiento de un tema escasamente estudiado en el contexto geográfico propuesto, al tiempo que complementa los estudios previos realizados sobre esta temática en otros espacios, ayudando a una comprensión del fenómeno a nivel estatal.

### **2.1. Hipótesis y objetivos**

Atendiendo a las cuestiones formuladas, este artículo parte de la hipótesis de que, salvo excepciones, la implementación de metodologías tradicionales en las aulas se intensifica en la asignatura de Historia de España que se cursa en el segundo año de Bachillerato, como consecuencia de la Prueba de Acceso a la Universidad a la que se enfrenta el alumnado al finalizar esta etapa. Consideramos además que la naturaleza de esta prueba refuerza el hecho de que no se apliquen estrategias encaminadas al desarrollo competencial y al trabajo de conceptos de pensamiento histórico. No obstante, sólo conociendo sus

características y evolución, se podrá realizar un diagnóstico y, en consecuencia, estaremos en disposición de proponer una prueba alternativa que sí desarrolle competencias y estimule la formación del pensamiento histórico del alumnado.

La presente investigación tiene, por tanto, como objetivo principal analizar las pruebas de Historia de España del intervalo 2012-2022, que dan acceso a los grados universitarios en Andalucía, para conocer el nivel de desarrollo de competencias de pensamiento histórico que promueven dichos exámenes. Este objetivo principal se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué conceptos de pensamiento histórico o de conciencia histórica se integran y desarrollan en los enunciados de las pruebas de Selectividad.
- Detectar posibles cambios o variaciones en la presencia de estos conceptos de pensamiento histórico y conciencia histórica en los exámenes de Historia de España, para el intervalo contemplado.
- Comprobar la validez de la herramienta RECH para analizar la presencia de conceptos de pensamiento histórico y conciencia histórica en estas pruebas.

## **2.2. Descripción de la muestra**

Los exámenes y orientaciones de la Prueba de Acceso y/o Admisión de la Universidad de Andalucía, Ceuta y Melilla están disponibles para el dominio público en la web del distrito único de universidades de la Junta de Andalucía. Para la presente investigación, se han analizado 22 exámenes (n=22) correspondientes a los exámenes titulares de las convocatorias de junio y septiembre (junio y julio desde el año 2021) desde el año 2012 hasta el año 2022. Cabe señalar que, para este estudio, se han analizado únicamente las pruebas titulares, no las pruebas de reserva o las pruebas suplentes.

Asimismo, es preciso señalar algunos rasgos que se constatan en las pruebas y que representan diferencias en su naturaleza. En este sentido, entre los años 2012 a 2016, en que las pruebas se diseñan en el marco de la ley educativa LOE, se presenta una modalidad de examen que contiene dos opciones (opción A y opción B) en sus convocatorias de junio y septiembre, de las cuales el alumnado deberá escoger solo una. En estas pruebas, el enunciado que se expone es solo uno para cada opción, donde se solicita desarrollar un tema concreto y ponerlo en relación con dos fuentes de distinta naturaleza.

A partir del curso 2016-2017, en el año 2017, las pruebas comienzan a desarrollarse en el marco de una nueva ley, en este caso, la LOMCE, lo que conlleva modificaciones en el examen. Se mantienen tanto las dos opciones (opción A y B) para sus convocatorias de junio y septiembre, como el desarrollo de un tema, pero desaparece el ejercicio de conexión con fuentes propuesto en las pruebas anteriores. En este caso, en sustitución, se integran tres cuestiones, con dos preguntas cada una. Esto suma un total de seis preguntas o enunciados, de respuesta corta o semicorta que el alumnado deberá contestar junto al tema ya mencionado.

Esta modalidad se mantendrá hasta el curso 2019-2020, ya que, en 2020, como consecuencia del COVID-19, se incluyen de nuevo modificaciones en la prueba. En este caso no habrá dos opciones a elegir (A y B), sino que se ofrecerá solo una, que contiene un primer bloque (Bloque A) donde el alumnado tendrá que desarrollar solo un tema de los 4 propuestos, a su elección; y un segundo bloque (Bloque B), de preguntas cortas o semicortas, en el que se ofrece al alumnado seis cuestiones (con dos preguntas cada una), de las cuales deberá seleccionar sólo 3 cuestiones para responder. En este caso, el

total de enunciados que recoge cada prueba son 16, de los que el alumnado deberá atender 7 (un tema y tres cuestiones con dos preguntas cada una, a elegir).

### **2.3. Instrumento y procedimiento de análisis**

El análisis documental de los exámenes se ha realizado empleando para ello el instrumento RECH (Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas), que se configura como una rúbrica que permite analizar la presencia de competencias históricas en materiales curriculares como los currículos, programaciones, libros de texto o exámenes. Este instrumento se ha diseñado y validado por jueces expertos en el marco del proyecto de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (MCIN/AEI/10.13039/501100011033), coordinado desde la Universidad de Murcia, y permite reconocer hasta tres niveles de alcance tanto en conceptos de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), como de conciencia histórica.

En una primera fase de la investigación ha sido preciso adoptar como técnica cualitativa el análisis documental, en este caso, de los exámenes seleccionados, empleando para ello la mencionada rúbrica. El análisis documental, siguiendo a (Massot et al., 2019), es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. En nuestro caso, los documentos analizados (exámenes de Selectividad) se convierten en una fuente esencial para la recogida de información válida para nuestro estudio. En esta primera fase se han seguido cinco etapas básicas (Del Rincón et al., 1995): 1) rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; 2) selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de nuestra investigación, los cuales ascienden a 22 exámenes titulares; 3) clasificación de los documentos identificados, para lo que se estableció un orden cronológico ascendente y se otorgó un código a cada examen integrado en la rúbrica RECH; 4) lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, en este caso, de los enunciados recogidos en ellos, lo que nos permitió extraer elementos de análisis y registrarlos en el RECH, identificando tendencias; 5) realización de lectura cruzada y comparativa entre los documentos para construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

En esta primera fase se trabajó tanto con los exámenes como con la rúbrica RECH, registrando en ella la presencia o no de conceptos de pensamiento histórico o conciencia histórica en los enunciados de los exámenes, así como su nivel de alcance. Tras volcar la información de los exámenes a la rúbrica, para lo que se generaron 22 rúbricas distintas, estos datos fueron trasladados al programa SPSS para establecer un análisis estadístico descriptivo y de frecuencias, y un análisis mediante tablas cruzadas en función de los cursos/años de las pruebas.

## **3. RESULTADOS**

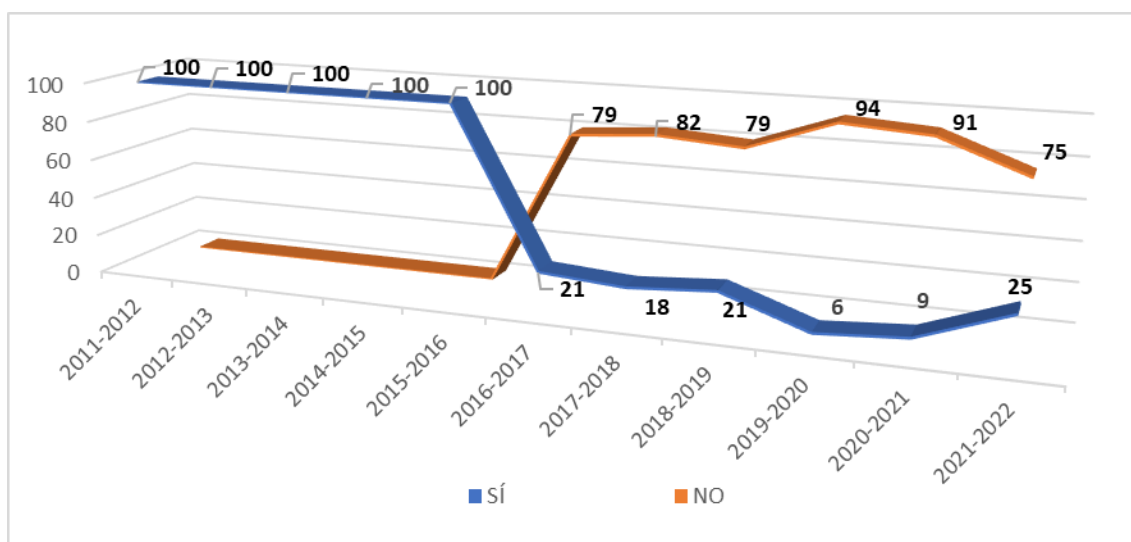
El análisis de los enunciados correspondientes a los exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía ha revelado la existencia de un total de 200 enunciados de preguntas, correspondientes a los exámenes que se convocaron desde el curso 2011-2012 hasta el pasado curso 2021-2022. Contemplamos, por tanto, un intervalo de once años. En términos generales, como se observa en la Tabla 1, del conjunto de enunciados analizados, 50 (25%) implican el desarrollo de algún concepto de pensamiento histórico en el alumnado, mientras que 150 enunciados no suponen el desarrollo de ningún concepto de pensamiento histórico o conciencia histórica (75%).

**Tabla 1.** Competencias de pensamiento histórico en los enunciados de los exámenes

Curso	Desarrolla competencia		Total enunciados	Porcentaje	
	Sí	No		Sí	No
2011-2012	4	0	4	100	0
2012-2013	4	0	4	100	0
2013-2014	4	0	4	100	0
2014-2015	4	0	4	100	0
2015-2016	4	0	4	100	0
2016-2017	6	22	28	21,43	78,57
2017-2018	5	23	28	17,86	82,14
2018-2019	6	22	28	21,43	78,57
2019-2020	2	30	32	6,25	93,75
2020-2021	3	29	32	9,38	90,63
2021-2022	8	24	32	25,00	75,00
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>150</b>	<b>200</b>		

Como se ha indicado con anterioridad, el instrumento utilizado para el desarrollo de la investigación recogía ocho elementos vinculados con el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Por una parte, los seis conceptos de Seixas y Morton (2013): “perspectiva histórica”, “causas y consecuencias”, “relevancia histórica”, “cambio y continuidad”, “evidencias históricas” y “dimensión ética”; y, por otra, los conceptos de “conciencia histórica” y “competencia cívica”. De este modo, como se observa en la Tabla 1, la evolución del desarrollo de dichos conceptos es claramente negativo pues si bien a inicios de la década los enunciados estaban formulados de tal manera que implicaban el desarrollo de alguno de ellos en todos los exámenes, en los últimos años esa tendencia es absolutamente cambiante.

Como muestra la Figura 1, se produce una clara alternancia de tendencia en las pruebas del curso 2016-17. Esta coincide con el cambio de legislación que trajo consigo la implementación de la LOMCE. Hasta ese momento, los exámenes de Selectividad incluían, en todos sus modelos, algunas evidencias históricas: textos, gráficas, tablas, imágenes, etc., que obligaban al estudiantado a trabajar con fuentes, fuesen primarias o secundarias. A partir de esa fecha, el uso de evidencias históricas desaparece completamente de los exámenes.



**Figura 1.** Evolución del desarrollo de competencias históricas según los enunciados de los exámenes



De manera más concreta, el análisis ha mostrado que únicamente tres de los mencionados conceptos aparecen en los exámenes analizados para la última década. Estos son: “causas y consecuencias”, “relevancia histórica” y “evidencias históricas” (Tabla 2). De este modo, se comprueba que el concepto de pensamiento histórico con mayor presencia en las pruebas es el de “causas y consecuencias”, el cual aparece en 21 enunciados, lo que representa un 10.5% del total. De hecho, este concepto está presente en seis de los once años analizados, coincidiendo con el cambio de modalidad en el curso 2016-2017. Es en este curso cuando se integran enunciados vinculados con la formulación de causas y consecuencias. Cabe indicar que la enunciación de las preguntas se formulaba de tal forma que, en función del instrumento utilizado para la investigación (RECH), el alumnado podía desarrollar dicho concepto al tener que “Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico”.

**Tabla 2.** Competencias de Pensamiento Histórico en los enunciados de los exámenes de la PEVAU de Andalucía

	N (enunciados)	%	N	%	N	%
<b>Causas y consecuencias</b>	21	10,5	179	89,5%	200	100
<b>Relevancia histórica</b>	9	4,5	191	95,5%	200	100
<b>Evidencias históricas</b>	20	10,0	180	90,0%	200	100

En segundo lugar, como concepto más abundante en los enunciados encontramos el uso de “evidencias históricas” que, como se ha señalado, aparecía de manera recurrente en las Pruebas de Acceso en los primeros años de la década. Así, durante los cursos académicos comprendidos entre 2011-2012 a 2015-2016, este concepto se desarrollaba en todos los enunciados que aparecían en los exámenes. Además, cabe señalar la variedad de fuentes que se proponían, destacando fuentes primarias, caso de textos de la época, o imágenes de diversos aspectos vinculados al periodo histórico referido en la pregunta. En este caso, los veinte enunciados en los que se recoge esta presencia implican un desarrollo del concepto o competencia en nivel 2, dado que el estudiante debía “Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo”.

Por último, podemos revelar la presencia de la “relevancia histórica”, integrada en nueve enunciados, como último concepto a destacar. En este caso, por regla general, la “relevancia histórica” aparece en cinco ocasiones dentro de los últimos seis cursos académicos. En función del instrumento RECH, la “relevancia histórica” siempre se ha desarrollado en su segundo nivel, es decir, que el enunciado de la pregunta implica que el alumnado deba “Saber explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante”.

Por lo que respecta al resto de conceptos o competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica no presentes en los enunciados, que ascienden a un total de cinco (“perspectiva histórica”, “cambio y continuidad”, “dimensión ética”, “conciencia histórica” y “competencia cívica”), cabe indicar que no se desarrollan en ninguno de los niveles recogidos en el instrumento, puesto que los enunciados no hacían ninguna mención explícita al desarrollo de las mismas. Esta interpretación no implica que el alumnado, en su respuesta, no pudiese demostrar el desarrollo de alguna de ellas, sino que tan sólo evidencia que el enunciado de la Prueba de Acceso, en su formulación, no expresa de forma manifiesta que requiera de estas competencias. Si bien el alumnado se suele limitar a contestar el enunciado de la pregunta, la respuesta es de libre construcción, por lo que él o la estudiante puede cimentar una respuesta

que implique o suponga el desarrollo de alguna competencia de pensamiento histórico, no contemplada inicialmente en el enunciado.

Atendiendo a la ley educativa que regulaba cada una de las Pruebas de Acceso a la universidad analizadas, cabe indicar que la introducción de “evidencias históricas” en los exámenes de Selectividad se ubica, en su totalidad, bajo la LOE (Ley Orgánica de Educación). Por su parte, las competencias de pensamiento histórico de “causas y consecuencias” y “relevancia histórica” aparecen en los exámenes de la LOMCE, tras la modificación de los exámenes, en la Comunidad Autónoma Andalucía, desde el curso 2016-2017 (Tabla 3).

**Tabla 3.** Presencia de conceptos de pensamiento histórico en los exámenes en función de la legislación educativa

Ley	Curso	Enunciados que desarrollan competencias	% de enunciados en el examen
LOE	2011-2012	4	100
	2012-2013	4	100
	2013-2014	4	100
	2014-2015	4	100
	2015-2016	4	100
LOMCE	2016-2017	6	21,43
	2017-2018	5	17,86
	2018-2019	6	21,43
	2019-2020	2	6,25
	2020-2021	3	9,38
	2021-2022	8	25,00
<b>Total</b>		<b>50</b>	

Finalmente, cabe remarcar otro punto clave en el desarrollo de las Pruebas de Acceso: la pandemia generada por el COVID-19. Este hecho supuso una reforma de los exámenes, incluyendo más opciones de preguntas para el alumnado, como se puede observar en la Tabla 1. Estas pruebas incorporaron enunciados que implican el desarrollo de un tema y la respuesta, de manera corta o breve, de tres cuestiones de las seis planteadas, cada una de las cuales recogía dos preguntas. De hecho, como se observa en la Figura 1, durante los dos cursos de pandemia (2019-2020 y 2020-2021), el examen recogía preguntas que no implicaban el desarrollo de competencias de pensamiento histórico o conciencia histórica en más de un 90% de los casos. Esta tendencia se ha modificado, levemente, en la prueba correspondiente al curso 2021-2022.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizadas las 22 pruebas de evaluación para el acceso a la Universidad de Historia de España en el período 2012-2022 y, en concreto, los enunciados de los diversos tipos de preguntas propuestas, se observa que las cuestiones relacionadas con conceptos de pensamiento histórico y de conciencia histórica tienen una escasa presencia en las mismas. Unos resultados que coinciden con las conclusiones publicadas en otras investigaciones (Fontán, 2012; Prieto et al., 2018; Colomer et al., 2018). Con todo, pueden diferenciarse claramente dos etapas en el intervalo estudiado: hasta 2016 con la normativa LOE, en el 100% de los exámenes predominaban enunciados que implicaban el desarrollo del concepto de “evidencias históricas” y el enfoque competencial a través del análisis de fuentes históricas diversas. Por otra parte, desde 2017, tras la aplicación de la LOMCE, se reducen drásticamente los aspectos procedimentales y actitudinales, generando pruebas donde predomina de manera notable lo estrictamente

conceptual. De hecho, los aspectos que se valoran dentro de los criterios de corrección son la concreción en el desarrollo del tema, la riqueza de vocabulario y la claridad de conceptos.

El instrumento RECH (Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas) se ha mostrado eficaz en el estudio de la presencia de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica, en este caso, en las pruebas de Selectividad. El análisis de los documentos y la relación entre ellos permiten, gracias a esta rúbrica, extraer resultados y establecer conclusiones que refuten o no la hipótesis de trabajo inicial. Este instrumento también permite confirmar que no existe referencia alguna en ninguno de los exámenes analizados a elementos de la conciencia histórica.

Se concluye, pues, que resulta imprescindible la revisión y transformación de la actual prueba de Selectividad de Historia de España. Debe apostarse por otro modelo de examen que potencie el enfoque competencial recogido en la legislación educativa vigente, basado en el análisis, la interpretación y la explicación, adaptándolo para que el alumnado trabaje la conciencia y el pensamiento histórico, absteniéndose así de reproducir automáticamente en un examen teórico, contenidos que ha adquirido de manera memorística y que, además, muy probablemente terminará por olvidar pronto. Este tipo de aprendizaje es totalmente estéril para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, hay que destacar que existe un amplio consenso entre el profesorado de Bachillerato, del que habría que recabar propuestas concretas, en cuanto al cambio que debería integrarse en la prueba, habida cuenta de que, con excepciones, la práctica docente ha ido evolucionando desde modelos de enseñanza tradicional hasta otros más innovadores, gracias, entre otras cosas, a las necesarias actividades de formación como cursos o grupos de trabajo organizados por los Centros del Profesorado.

Concretamente en lo referido al análisis de fuentes históricas (primarias o secundarias; textos o imágenes como gráficas, mapas, carteles, caricaturas, pinturas, fotografías, etc.), debe tenerse en cuenta que se necesitaría tiempo en las clases de Bachillerato para formar al alumnado en el manejo de las herramientas y técnicas de trabajo histórico necesarias para llevar a cabo dicho análisis. Además, no debería reproducirse como tal el modelo anterior a 2017, donde el hecho de que ambas fuentes históricas propuestas para cada opción estuvieran directamente relacionadas con un tema previo que ya se había expuesto por completo, generaba dudas entre el alumnado en cuanto a la repetición de cuestiones ya tratadas en el desarrollo teórico del tema y, en realidad, no potenciaba con frecuencia aptitudes procedimentales. No debería descartarse tampoco la combinación de varios tipos de preguntas donde tengan cabida también, de manera ponderada, las no estrictamente procedimentales y aquellas que desarrollan el tan necesario vocabulario histórico.

Parece evidente que un mejor diseño de la Prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad repercutiría en un tratamiento de los contenidos o “saberes básicos” de una manera diferente en las aulas de los institutos. Hasta ahora buena parte del profesorado de Historia de España se siente obligado a transformar sus clases en una especie de “academia” para preparar el examen de Selectividad (Colomer et al., 2018). Ello, junto a la extensión de los contenidos y las 3 horas semanales de docencia, está alejando voluntariamente a una parte considerable del mismo de la impartición de la materia, por no hablar de las características particulares y la exigencia propia de un curso como 2º de Bachillerato. Una de las viejas aspiraciones de este profesorado puede cumplirse, al menos parcialmente, con la anunciada ampliación a 4 horas semanales de docencia a partir del próximo curso 2023-2024. Otra opción que se debate es la vuelta al intervalo cronológico anterior a 2017, donde se preguntaba exclusivamente por la

Edad Contemporánea con antecedentes inmediatos, e incluso la división de la materia entre los dos cursos del Bachillerato.

La permanente provisionalidad, valga el oxímoron, no ha contribuido desde luego a la elaboración de una prueba menos memorística, más competencial y que fomente el pensamiento histórico. La publicación en el BOE, un viernes 23 de diciembre, de la Orden ministerial que regulaba la nueva prueba de Selectividad de una LOMCE condenada a la desaparición, provocó que la Ponencia andaluza de Historia de España no pudiera reunirse con el profesorado de Bachillerato y trasladarle los importantes cambios en el examen hasta mediados de febrero de 2017, superado el ecuador del curso y con la mayoría de los institutos trabajando el modelo anterior. La pandemia de COVID-19 acarreó un nuevo cambio desde 2020, que consistía básicamente en la fusión de las dos antiguas opciones A y B y el incremento de la posibilidad de elección por parte del alumnado; este modelo, también “provisional”, se mantiene en la actualidad a la espera de la nueva Selectividad LOMLOE.

Habrà que esperar, al menos, hasta 2025 para sustituir una prueba transitoria que se ha prolongado demasiado en el tiempo. Desde 2024 el nuevo modelo incrementará en 15 minutos, hasta los 105, el tiempo de realización del examen, pero también se volverá a la posibilidad de elegir entre Historia de España e Historia de la Filosofía, circunstancias que necesariamente deberán ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar el nuevo examen de Selectividad.

## REFERENCIAS

- Arroyo, F. (2014). Bachillerato y universidad: selectividad o disfunción, *Tarbiya*, 43(2), 147-164.
- Colomer, J. C., Sáiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- De Carlos, C. J. (2014). Del Bachillerato a la Universidad: la quimera de la prueba de acceso, *Tarbiya*, 43(2), 165-176.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Estepa, J. (2017). *Otra Didáctica de la Historia para otra escuela. Lección Inaugural. Curso Académico 2017-2018*. Universidad de Huelva.
- Fontán, T. (2012). A propósito de las pruebas PISA: las competencias en el proceso educativo, *El Guiniguada*, 21, 23-46.
- Fuster, C. (2013). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Fin de Máster inédito. Universitat de València.
- Fuster, C. (2016). *Pensar Históricamente: La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. doi: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI, *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Monteagudo, J., (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Dirs.) y C. Gómez (Coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Graó.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- 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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López-Facal, R. y Monteagudo, J. (2016a). La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas, *Revista Qurriculum*, 29, 51-61.
- López-Facal, R. y Monteagudo, J. (2016b). Las pruebas de acceso a la universidad de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 45-64. <https://doi.org/10.7203/dces.30.4314>
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats y C.J. Gómez (Eds.). *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Graó.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla.
- Monteagudo, J., Villa, J. L. y Miralles, P. (2015). Las prácticas de evaluación en las materias de ciencias sociales de ESO en la Región de Murcia según la opinión de los inspectores de Educación, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 61-88. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3891>
- Monteagudo-Fernández, J. y García-Costa, M. D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 191-208. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2332>
- Nortes, R., Pro, A. J. y Nortes, A. (2021). De la PAU a la EBAU: un análisis en el dominio de las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales, *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 255-276. <https://doi.org/10.6018/educatio.403561>

- Parra, D. y Fuertes, C. (Coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Humanidades.
- Parra, D. y Morote, Á. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de educación geográfica e histórica del profesorado en formación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el Bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-89). Graó.
- Prieto, J. R., Alarcón, D. y Fernández, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Revesado, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en el sistema educativo español: Un análisis en perspectiva histórica, *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 14(1), 50-72.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar Historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España, *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico, *Clío & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>
- Trigueros, F. J., Miralles, P., Molina, J. y Maurandi, A. (2018). Percepción del alumnado sobre la evaluación de historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas, *Arbor*, 194(788), 1-11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2009>
- Vansledright, B. A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It?, *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Vansledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

## 15. Satisfacción del profesorado de secundaria con la formación continua y enseñanza de competencias de pensamiento histórico<sup>3</sup>

Guerrero Romera, Catalina

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La formación del profesorado resulta esencial para conseguir la aplicación de los nuevos modelos de educación histórica y el desarrollo educativo de las competencias de pensamiento histórico. Ello va a permitir que el profesorado esté mejor preparado para mejorar y optimizar las situaciones de aprendizaje en el aula y llevar a cabo un enfoque de enseñanza de la historia más constructivista. Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tiene como finalidad conocer cuál es el grado de satisfacción del profesorado con la formación recibida, así como el grado de aplicación de dicha formación y si se han encontrado diferencias significativas en función de variables como edad, género o experiencia laboral. Se ha aplicado una metodología de enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio y descriptivo e inferencial. El instrumento es un cuestionario elaborado ad hoc dirigido a profesorado en activo de secundaria de la Región de Murcia. En relación a la satisfacción con la formación recibida, los resultados del estudio nos muestran que la mayoría del profesorado encuestado se siente bastante satisfecho, aunque respecto al grado de aplicación concreta de la formación al aula este parece descender. Estos resultados van a permitir reflexionar acerca de la transferencia y aplicación de la formación, así como arrojar nuevas claves para mejorar los procesos formativos desde la perspectiva de los docentes en activo.

**PALABRAS CLAVE:** Satisfacción del profesorado, Educación Secundaria, formación continua y enseñanza de competencias de pensamiento histórico

---

<sup>3</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación cuyo título es “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”. financiado por MCIN/AEI/PID2020-113453RB-I00, de la Agencia Estatal de Investigación. MCIN. Gobierno de España.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La formación del profesorado resulta esencial para conseguir la aplicación de los nuevos modelos de educación histórica y el desarrollo educativo de las competencias de pensamiento histórico. Esta formación va a permitir que el profesorado esté mejor preparado para mejorar y optimizar las situaciones de aprendizaje en el aula y llevar a cabo un enfoque de enseñanza de la historia que fomente un aprendizaje de la historia que combine los conocimientos de historia y el uso de habilidades y competencias históricas (Lee 2005 y 2011; Sáiz 2013).

El nivel formativo del profesorado ha sido destacado como un aspecto clave para desarrollar la innovación en el aula y para modificar el enfoque de enseñanza hacia otros enfoques más centrados en el alumnado que favorezcan la enseñanza de contenidos históricos orientados a la formación de una ciudadanía crítica (Colomer, Sáiz y Bel, 2018; Pagès, 2011).

Esta formación es imprescindible para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia como ciencia social, ya que el docente debe facilitar la consecución de un pensamiento crítico e histórico que supere un enfoque de enseñanza de la historia fundamentalmente tradicional y memorístico orientado, sobre todo, a la adquisición de conocimientos teóricos sobre la historia y no tanto a formar al alumnado en competencias de pensamiento histórico que le permitan analizar, contrastar y valorar los hechos que rodean su vida cotidiana y a reflexionar sobre los procesos de cambio y continuidad que se producen como consecuencia del devenir histórico (Gómez et al., 2014; Sánchez, Guerrero y Miralles, 2021). Este modelo o enfoque de competencias de pensamiento histórico y ciudadano busca un aprendizaje de la historia y en general de las Ciencias Sociales desde una perspectiva más competencial y centrada en el alumnado y en la elaboración, construcción y representación del conocimiento a partir de diferentes estrategias de trabajo, es decir, ir más allá de la memorización y acumulación de hechos, conceptos, fechas, para que el alumnado comprenda la historia (Sánchez, Campillo y Guerrero, 2020).

Se trata de desarrollar lo que llamamos el pensamiento histórico y que autores como Seixas y Morton (2013) han especificado en seis grandes conceptos este pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes y evidencias/pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.

Asimismo, es destacable la relevancia de la formación docente en el desarrollo profesional. Conocer la satisfacción del docente respecto a la formación recibida también puede suponer un elemento de satisfacción laboral que tiene consecuencias en el rendimiento y la motivación del alumnado y por consiguiente en la calidad de la enseñanza (Gómez et al., 2020 y Muñoz-Méndez et al., 2017). Los efectos de la participación en programas de formación permanente en la satisfacción del profesorado han sido constatados también en diferentes estudios (Hernández-Silva et al., 2017).

Por tanto, resulta fundamental plantearse que opina el profesorado sobre si la formación recibida es adecuada y puede ser aplicada a las situaciones de aula para un buen desarrollo de la práctica docente y en especial de este enfoque. La finalidad de esta investigación es conocer cuál es el grado de satisfacción del profesorado con la formación continua recibida, así como el grado de aplicación de dicha formación y analizar si existen diferencias en relación a variables como sexo, edad, experiencia o etapa educativa. Igualmente, otro objetivo es conocer su opinión acerca de las modalidades y tipologías de las acciones formativas.

## **2. MÉTODO**



La metodología de investigación llevada a cabo es de carácter cuantitativo, con un diseño no experimental de carácter descriptivo e inferencial. En cuanto a los participantes han sido 68 profesores y profesoras en activo pertenecientes a diferentes centros educativos de la Región de Murcia. En cuanto a la composición por sexo, el 48.5% son mujeres, el 50% hombres y un 1.5% no contesta ninguna de las opciones anteriores/NC (Tabla 1). De ellos, el 80.9 % tienen entre 40 y 59 años y solo un 21.9% entre 21 y 39 años (Tabla 2). En cuanto a la experiencia docente casi un 63% tienen una experiencia de más de 11 años.

**Tabla 1.** Distribución del profesorado por sexo

Sexo	N	Porcentaje válido
Femenino	33	48.5
Masculino	34	50
Ninguna de las opciones	1	1.5
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabla 2.** Agrupación por grupos de edad del profesorado

Edad	N	Porcentaje válido
21-29	2	2.9
30-39	11	16.2
40-49	39	57.4
50-59	16	23.5
60 o más	0	0
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario titulado “Necesidades de formación del profesorado en activo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España. NFPA” (Guerrero y Pérez, 2022). Este cuestionario a nivel global obtuvo un coeficiente alfa ordinal  $\alpha = .904$  y un coeficiente de Omega de McDonald para el global de la escala de  $\omega = .900$ . El cuestionario ha sido administrado de forma *online* al profesorado en activo de secundaria. En el instrumento se incluían un primer bloque de datos generales del profesorado encuestado (edad, sexo, experiencia, etapa) y para esta investigación se han utilizado el bloque sobre la aplicación y transferencia de la formación: aplicación, contribución, utilidad y satisfacción y el bloque sobre sobre tipología y modalidades de formación continua recibidas.

### 3. RESULTADOS

En cuanto a los distintos ítems que componían el bloque relacionado con la aplicabilidad de la formación, el profesorado en general se siente satisfecho con la formación recibida y la considera bastante útil y aplicable a sus clases, obteniéndose medias elevadas en todos los ítems considerados (Tabla 3). No obstante, solo el 47% considera que ésta es bastante y muy aplicable (29.4% y 17.6%, respectivamente) y respecto a su utilidad aumenta el porcentaje de los que la consideran bastante y muy útil 67.6 (42.6% y 25%, respectivamente) porcentajes bastante coincidentes con el grado de satisfacción 66.1%.

**Tabla 3**  
*Aplicabilidad de la formación recibida.*

Aplicabilidad de la formación recibida	1	2	3	4	5	Media	Sd
Grado de aplicación real a mis clases	2,9%	5,9%	44,1%	29,4%	17,6%	3,5	0,95
Grado de contribución a mi formación y experiencia como docente	1,5%	7,4%	25%	39,7%	26,5%	3,8	0,95
Grado de utilidad	1,5%	4,4%	26,5%	42,6%	25%	3,8	0,90
Grado de satisfacción con la formación recibida	1,5%	7,4%	25%	42,6%	23,5%	3,8	0,93

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se le preguntó por el nivel de aplicación en el aula de una acción específica y concreta sobre metodologías alternativas para la enseñanza de la historia y la geografía que estaban desarrollando en ese momento y algo más de la mitad del profesorado, el 57.3%, consideró que la formación recibida era bastante y muy aplicable (44.1% y 13.2% respectivamente) (Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Nivel de aplicación de acción formativa específica en metodologías.*

Nivel de aplicación	N	Porcentaje válido
Nada aplicable	1	1,5
Poco aplicable	1	1,5
Moderadamente aplicable	27	39,7
Bastante aplicable	30	44,1
Muy aplicable	9	13,2
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia.

En relación a si se han encontrado diferencias significativas en el bloque de aplicabilidad en relación a género, edad, experiencia o etapa educativa en la que desarrollaban su labor docente, se han encontrado diferencias significativas en todas las afirmaciones según la edad (Tabla 5).

**Tabla 5**  
*Inferencias del bloque Aplicabilidad según la edad*

Aplicabilidad-Transferencia	K	df	p-valor	significativo	eta cuadrado
Ítem 1	7.87	2	.02	Sí	0.12
Ítem 2	9.32	2	.01	Sí	0,14
Ítem 3	8,86	2	.01	Sí	0.13
Ítem 4	6,44	2	.04	Sí	0,09

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en relación al segundo bloque, respecto a la modalidad que más se adecúa a las necesidades del profesorado, más de la mitad consideraron que preferían una formación virtual, mientras que solo un 16.2% la preferían presencial y un 32.4% mixta (Tabla 6).

**Tabla 6.** *Preferencia tipos de modalidades*

<b>Modalidad</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Presencial	11	16.2
Virtual	35	51.5
Mixta	22	32.4
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En cuanto al tipo de acciones formativas que le gustaría recibir sigue predominando la modalidad referida a cursos y seminarios (37,8%) aunque se observa un interés por otras como la formación en centros o a través de Proyectos de innovación o Grupos de trabajo (22.4% respectivamente) (Tabla 7).

**Tabla 7.** *Preferencia tipos de acciones formativas*

<b>Tipos de acciones formativas</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Cursos o seminarios	54	37.8
Talleres	25	17.5
Formación en centros	32	22.4
Proyectos de innovación o Grupos de Trabajo	32	22.4
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados de esta investigación constatan el elevado interés por la formación continua que tiene el profesorado de Ciencias Sociales y la alta percepción que tiene acerca de los aspectos relacionados con la satisfacción y aplicabilidad de la formación, que se ha visto reflejada en los valores relacionados con su satisfacción acerca de la misma. Datos coincidentes con otras investigaciones que aunque referidas a contextos diferentes muestran una tendencia hacia una elevada valoración de la formación permanente (García y Castro, 2012; Mariño et al., 2021; González, 2021). No obstante, existen otros estudios que evidencian algunas de las debilidades de esta formación y reclaman una mayor aplicación de la formación recibida al aula (Imbernón, 2017; García y Castro, 2012).

Respecto a las diferencias encontradas en los ítems de este bloque según la edad coinciden con los resultados de otras investigaciones (Muñoz-et al., 2017; González, 2021) aunque difieren de otros hallazgos en los que la variable género o experiencia tenían influencia (Anaya y López, 2014; Gil, 2017).

En cualquier caso, hay que incidir en la mejora de la calidad de la formación a través del diseño de planes y acciones formativas que tengan en cuenta las necesidades formativas percibidas por los docentes en activo y que fomenten la aplicabilidad de lo aprendido a la realidad de la práctica educativa. Sin duda hay que potenciar la formación continua y la innovación docente para que la aplicación en el aula de los nuevos modelos y perspectivas de la enseñanza de la historia sea una realidad. Por otra parte, se debe avanzar en la investigación y complementar este estudio con un enfoque mixto que nos ayude a tener una visión más detallada y cualitativa sobre el proceso de formación del profesorado de educación secundaria.

#### **REFERENCIAS**

- Anaya Nieto, D. y López Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, (365), 96-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- García Ruiz, M. R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gil Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente: retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C. J., Sainz, Á. C. y Gutiérrez, R. C. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez, C., Rodríguez, J., Miralles, P. y Arias, V. (2021). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52.
- González, M. (2021). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de formación profesional. Análisis factorial confirmatorio. *FORO EDUCACIONAL*, 36, pp. 47-78
- Guerrero-Romera C. y Pérez Ortiz, A. L. (2022). The training needs of in-service teachers for the teaching of historical thinking skills in compulsory secondary education and the baccalaureate level. *Frontiers in Education*, 7:934646. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.934646>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Grao.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-77). National Academy Press.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Routledge.
- Mariño Fernández, R., Barreria Cerqueiras, E.M., Rego Agraso, L. & Imscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209.

- Muñoz Méndez, T., Gómez Mármol, A. y Sánchez Alcaraz, B. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.58.635](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.635) Naeem-Akhtara, S., Amir-Hashmib
- Sánchez Ibáñez, R., Campillo Ferrer, J. M<sup>a</sup>. y Guerrero-Romera, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero-Romera, C. y Miralles-Martínez, P. (2021). The disciplinary training needs of teachers of the social sciences, *Humanities & Social Sciences Communications*, 8:26 <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Pagés, A (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? *Edetania*, 40, 67-81.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.º ESO. *Clío*, 39.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big six historical concepts*. Nelson.

## 16. La narrativa del imperialismo y el colonialismo en la obra de Hergé: una propuesta de trabajo con fuentes primarias

Mellado-Moreno, Pedro C.<sup>1</sup>

Domínguez Sánchez, Antonio<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidad Rey Juan Carlos, España.*

<sup>2</sup>*Profesor de secundaria, Comunidad de Madrid, España.*

**Resumen:** Partiendo de una reflexión teórica sobre el uso de la obra de Hergé en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y particularmente de la Historia, en este trabajo se plantea la utilización de los comics de Tintín para analizar los discursos y la representación del imperialismo y el colonialismo europeo en los siglos XIX y XX. Se plantea el análisis de una serie de viñetas de varios álbumes de la obra de Hergé a través de actividades como debates, cuestiones que requieren una reflexión por escrito, una teatralización en forma de debate televisivo y finalmente una de las cuestiones del examen de la unidad. Por último, se analizan los resultados obtenidos y se evalúa el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis de los datos revela que este tipo de situaciones de aprendizaje conduce a un mayor aprovechamiento de las fuentes primarias y a una mayor motivación del alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** historia, fuentes primarias, Tintín, Hergé, Educación Secundaria, colonialismo, imperialismo.

## 1. INTRODUCCIÓN

El cómic, como fuente histórica primaria, es cada vez más valorado para la introducción de temas históricos en el aula y por ello se vive cierto auge de producción de obras que tienen una gran utilidad educativa. Sin embargo, es una herramienta que podría ser empleada a un nivel más profundo desde el punto de vista didáctico y en cuyo estudio se da todavía un carácter experimental a partir de, por ejemplo, trabajos actuales como los de David Fernández de Arriba o Pedro Cifuentes (Alonso Carballés, 2021) y que son convenientemente empleados para la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Blanes Mora et al., 2021).

Este movimiento resulta de interés para el profesorado porque el alumnado, al igual que el público en general, muestra gran interés por este tipo de recursos. En la Educación Secundaria el alumnado es suficientemente capaz de captar correctamente los códigos y lenguajes que emplea el cómic, así como sus aspectos más técnicos y la sincronía entre imagen y texto (Gutiérrez Párraga, 2006).

Las viñetas en general, y las sátiras en particular, son utilizadas como fuentes primarias para abordar casi cualquier tema relacionado con la historia contemporánea y aparecen muy frecuentemente en manuales y libros de texto de todo tipo. La larga trayectoria del cómic hace que las obras más antiguas se conviertan, a su vez, en fuentes primarias de gran interés educativo para conocer los valores y la ideología del momento de su publicación. La riqueza de matices, la popularidad de algunos temas, e incluso las consecuencias y la relevancia de algunas publicaciones históricas (Figura 1), hacen del cómic una herramienta de primer orden y una fuente privilegiada para la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la Historia en particular.



AL FRONTÓN CONDAL

—¿Qué se celebra aquí, que hay tanta gente?  
—El Banquet de la Victoria.  
—¿De la victoria? Ah, vaya, serán paisanos.

**Figura 1.** Viñeta aparecida en la revista satírica ¡Cu-Cut! que provocó la ira de los militares y cuya reproducción es, por su relevancia, muy común en libros de texto

Su uso no es, desde luego, algo novedoso. Las viñetas históricas, como fuentes históricas primarias, siendo desde hace años comunes en los libros de texto de Historia, suele limitarse, no obstante, a aportar

información literal al alumnado, más allá de lo que ya viene reflejado en el texto (Blay Martí, 2015). El reto es, por tanto, emplear obras que no tengan un carácter marcadamente propagandístico y cuyo uso en el aula movilice los contenidos de la unidad didáctica de manera relevante y crítica.

El uso del cómic en el aula puede ayudar a estimular el pensamiento crítico del alumnado, siempre que se haga a través de actividades adecuadamente planificadas y con procesos de retroalimentación que garanticen una correcta comunicación y conexión de ideas (Gavaldón et al., 2020).

Para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva de contenidos históricos relacionados con el colonialismo e imperialismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, disponemos de la obra de Georges Remi, más conocido por pseudónimo artístico, Hergé, especialmente las primeras publicaciones *Las aventuras de Tintín*. Se trata de una obra que pone especialmente de manifiesto de manera gráfica y accesible la narrativa colonial de la época (Figura 2) y el fenómeno del imperialismo (Figura 3), así como las relaciones internacionales existentes y conflictivas de la época (Figura 4).

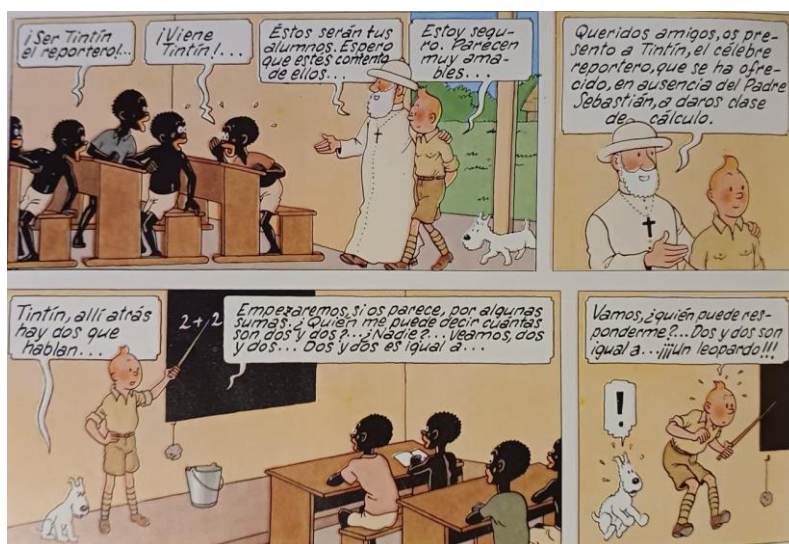


Figura 2. Viñeta del libro Tintín en el Congo

No obstante, la obra de Hergé, tal y como explica su biógrafo Pierre Assouline (1996), también fue crítica con los procesos de aculturación europea en la América o con las visiones eurocéntricas que de China se tenían en occidente. Precisamente, uno de los objetivos del trabajo es que el alumnado de 3.º y 4.º de la ESO tenga una comprensión más fina, más precisa y profunda del proceso histórico objeto de estudio en esta unidad, a saber: el imperialismo y el colonialismo europeo. Este texto se enmarca en el amplio contexto de los estudios decoloniales o postcoloniales y más concretamente en el de la reflexión didáctica decolonial. La literatura sobre la didáctica del colonialismo desde esta perspectiva tiene ya largo recorrido y la bibliografía es ya numerosa, sin embargo, podemos citar algunos trabajos que pueden ayudar a situar en su contexto este trabajo. Este es el caso de Francisco Ramallo (2014) o de Jonathan Aguirre y Glays Cañueto (2016), así como la propuesta de análisis de Luciana Cornejo (2021). En relación con los cómics de Tintín como fuente para el estudio postcolonial se ha de citar el trabajo de Sam Hind (2010).





Figura 3. Viñeta del libro El loto azul

Por último, cabe destacar en nuestra propuesta de trabajo con viñetas de *Las aventuras de Tintín* como fuente primaria, el uso del lenguaje audiovisual como herramienta para conocer el grado de adquisición de competencias y, por tanto, como instrumento también para evaluar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos y se han integrado los contenidos.

## 2. MÉTODO. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El empleo didáctico del cómic como recurso narrativo permite al alumnado poder acercarse de una manera diferente a los rasgos que caracterizan al imperialismo así como identificar en sus manifestaciones culturales fenómenos o conceptos como las relaciones entre colonia y metrópoli, el desarrollo industrial y económico desigual, el progreso técnico, el reparto de África, las ideas filantrópicas y misioneras, el nacionalismo, los conflictos bélicos como el sino-japonés o la expansión al oeste de los Estados Unidos. En nuestro caso, hemos querido emplear este tipo de fuentes primarias con dos grupos de 3º y 4º de la ESO de un instituto público de Madrid.

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los participantes fueron 16 alumnas y alumnos de 4.º de la ESO y 21 alumnos de 3.º de la ESO que estudian en el IES Francisco de Goya-La Elipa de Madrid, enclavado en un barrio de renta media-baja y de elevada diversidad cultural. En el grupo de 4.º, 9 eran chicos y 7 chicas, en el grupo de 3.º, hay 10 chicas y 11 chicos. Se trata de un instituto situado en el sur del madrileño distrito de Ciudad Lineal en el que conviven estudios de ESO y Bachillerato con dos grados de Formación Profesional de grado básico, medio y superior (de Automoción, Informática y Estética).

### 2.2. Fundamentación curricular

A la hora de planificar la intervención se han tenido en cuenta las legislaciones LOMCE y LOMLOE respectivamente en vigor para 3.º y 4.º de la ESO. En lo que se refiere a los contenidos para el nivel de 4.º de la ESO se parte de lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de la LOMCE. En cuanto a los objetivos de la etapa, tanto para 3.º como para 4.º de la ESO, se trabajarán los objetivos a), e) y j).

Así mismo, se opta por una intervención en la que se empleen todas las competencias básicas, partiendo de los descriptores operativos de salida (Tabla 1) que, tal y como establece el currículo, están relacionados con las competencias específicas y los criterios de evaluación (Tabla 2) que han sido seleccionadas para comprobar el nivel de logro alcanzado en esta unidad didáctica.

**Tabla 1.** Competencias clave y descriptores operativos del perfil de salida

COMPETENCIAS CLAVE							
CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
DESCRIPTORES OPERATIVOS DEL PERFIL DE SALIDA							
CCL1	CP3	STEM3	CD2	CPSAA1	CC1 CC2	CE1	CCEC1
CCL2		STEM4		CPSAA3	CC3 CC4	CE3	CCEC3
CCL5		STEM5					

**Tabla 2.** Competencias específicas y criterios de evaluación

Competencias específicas	Criterios de evaluación
2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común	2.2 Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.
3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.	3.3 Utilizar secuencias cronológicas complejas en las que identificar, comparar y relacionar hechos y procesos en diferentes períodos y lugares históricos (simultaneidad, duración, causalidad), utilizando términos y conceptos específicos del ámbito de la Historia y de la Geografía.
6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad	6.1 Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual, y del conocimiento de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminados.
7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material	7.1 Reconocer los rasgos que van conformando la identidad propia y de los demás, la riqueza de las identidades múltiples en relación con distintas

<p>e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p>	<p>escalas espaciales, a través de la investigación y el análisis de sus fundamentos geográficos, históricos, artísticos, ideológicos y lingüísticos, y el reconocimiento de sus expresiones culturales.</p>
<p>9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.</p>	<p>7.2 Conocer y contribuir a conservar el patrimonio material e inmaterial común, respetando los sentimientos de pertenencia y adoptando compromisos con principios y acciones orientadas a la cohesión y la solidaridad territorial de la comunidad política, los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>9.2 Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</p>

Finalmente, los contenidos o saberes básicos que forman parte de la unidad didáctica se corresponden con el bloque B de sociedades y territorios. Particularmente, lo referido a la “interpretación del sistema capitalista desde sus orígenes hasta la actualidad. Colonialismo, imperialismo y nuevas subordinaciones económicas y culturales”.

### 2.3. Metodología didáctica

En cuanto a los recursos, se emplearon fragmentos de las obras *Tintín en el Congo*, *Tintín en América*, *Los cigarros del faraón* y *El loto azul*, escritas entre los años 1931 y 1935, como recurso complementario al libro de texto de la editorial Santilla Richmond, *History 4* de Teresa Grence Ruiz (2016) y otras actividades de desarrollo.

Al comienzo de la unidad didáctica al alumnado le fue introducido el tema del colonialismo y el imperialismo con una serie de actividades dirigidas a indagar sobre sus conocimientos previos sobre el tema, además de preguntarles acerca de su grado de familiaridad con los cómics y, en particular, con los de Tintín. A lo largo de las siguientes sesiones se trabajaron las actividades de desarrollo habituales, relacionadas con lectura de textos y análisis de contenido, así como de relación entre los principales conceptos expuestos en los contenidos de la unidad didáctica.

El uso del cómic se reservó para las siguientes sesiones en las que se hizo entrega de las viñetas recogidas en las figuras 1 y 2 y en el Anexo, para que, tras su lectura y dejando un tiempo para la reflexión, se expusieran en clase las ideas que transmiten en tres niveles distintos:

1. Las ideas literales de las viñetas.
2. Las ideas que subyacen a las ideas literales.

### 3. La relación de esas ideas con los contenidos trabajados previamente en clase.

A continuación, se entregó una ficha en la que aparecían varias escenas de las Aventuras de Tintín, concretamente del álbum *Tintín en el Congo* y de *El loto azul*. En el caso de *Tintín en el Congo* se presentaron dos viñetas del mismo álbum publicadas en momentos diferentes con una breve explicación sobre ellas (ver Anexos). Se trata de la primera publicación aparecida en el diario católico y conservador *Le Vingtième Siècle* entre mayo de 1930 y junio de 1931 y de la del álbum publicado ya en 1946 que fue redibujada para el público de la postguerra, mucho más concienciado con el problema del colonialismo y en un clima de antifascismo militante que, precisamente, llegó a causar algunas dificultades al autor belga por su posición durante la ocupación nazi. Aparece asimismo otra viñeta en la que Tintín, el protagonista de la saga, es llevado en una silla de manos por varios congoleños racializados y caricaturizados. Por último, aparece unas viñetas de *El loto azul* en las que un personaje europeo critica a los asiáticos atribuyéndoles costumbres bárbaras y brutales al tiempo que él mismo tiene un comportamiento grosero y violento en una clara crítica a la actitud de los europeos para con la población asiática en general y particularmente la china.

A través del visionado de algunas viñetas y de la respuesta sosegada y por escrito del alumnado a las cuestiones asociadas a cada viñeta se pretende hacer comprender a los estudiantes cómo ha cambiado el contexto entre los años 30 y la posguerra. Se explica a qué tipo de dificultades hubo de hacer frente el propio Hergé tras la guerra y cómo algunos de sus amigos y personas cercanas, ellos sí mucho más directamente relacionados con las autoridades nazis durante la ocupación, tuvieron problemas con la justicia belga hasta el punto de que, algunos, fueron ejecutados. Para corregir las fichas se emplea una rúbrica a la que el alumnado tiene acceso a través del aula virtual.

En un momento posterior se llevará a cabo una actividad encaminada a mejorar las competencias comunicativas del alumnado, así como a manejar y comprender el lenguaje audiovisual como medio de expresión de conocimiento. En este caso se recurrió a un formato audiovisual con el que ya había entrado en contacto en esta unidad a través de la videoconferencia del youtuber, investigador y divulgador en historia Mikel Herrán (2022) *La leyenda negra y América* sobre el pasado colonial de España. En esta ocasión se siguió el esquema descrito por Julia Murphy (2011) a la hora de realizar un debate televisión en este caso, sobre el pasado colonial de España, así como sobre la oportunidad o no de “descolonizar” los museos de nuestro país y de otros países europeos. La preparación del guion para el debate televisivo, su ejecución y su posterior edición serán oportunidades idóneas para la reflexión y la comprensión de los contenidos asociados a la unidad, pero también para la mejora de la mayoría de las competencias clave que describe la LOMLOE (Tabla 1).

Finalmente, en el examen sobre la unidad se incorporó una cuestión que incorporaba el análisis y comentario de una viñeta de Tintín como fuente primaria (Ver anexos).

#### **2.4. Evaluación del recurso**

En la última sesión, además, se hizo una evaluación colectiva de la actividad en la que se emplearon las viñetas como recurso. La evaluación se planificó a través de una escala (Tabla 3) elaborada a partir de las principales dimensiones del cuestionario para la evaluación de objetos de aprendizaje LORI (Marín et al., 2019).

**Tabla 3.** Escala de evaluación del cómic

	<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Comentario</b>
1	Calidad del contenido	¿Creéis que el uso del cómic os ha servido para comprender mejor el tema del colonialismo?			
2	Alineación de los objetivos de aprendizaje	¿Creéis que tenía relación con las características del colonialismo que explicaban en el libro?			
3	Retroalimentación y adaptación	¿Os ha parecido sencillo entender lo que nos mostraban las viñetas?			
4	Motivación	¿Os ha parecido interesante usar el comic para aprender?			

### 3. RESULTADOS

Tras la realización de las actividades propuestas se ha procedido a una evaluación tanto de los aprendizajes del alumno como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente a través de la escala de la evaluación (Tabla 3) como de la observación directa por parte del docente. El 100% de los alumnos consideró que el estudio de fuentes primarias y en concreto de los cómics de Tintín les ayudaron a comprender los cambios que se operaron en las políticas coloniales en occidente entre el periodo de entreguerras y el momento de la descolonización tras la Segunda Guerra Mundial. En los comentarios del alumnado y en las reflexiones que ellos mismos han compartido en clase se puede observar cómo el empleo de fuentes primarias y su posterior puesta en común en forma de debate ha contribuido al afianzamiento de los contenidos, en este caso mediante el formato de debate televisivo con la técnica del *green screen* (Roca, 2018; Sheffield & Swan, 2012). La teatralización y el análisis más detallado de los cómics, un sujeto más cercano a su experiencia vital, también ha servido para poner de relieve la actualidad de los conocimientos en historia.

El análisis de los resultados de la ficha y la posterior pregunta a propósito del cómic en el propio examen revelan cómo el alumnado ha sabido relacionarse mejor con la fuente primaria de modo que una mayoría del alumnado ha obtenido una buena calificación en esta parte del examen final. En particular más del 90% de los alumnos fueron capaces de identificar la viñeta con una fuente primaria (Véase la cuestión a en la reproducción de la pregunta del examen). En lo relativo a la cuestión b), más de un 70% del alumnado fue capaz de describir el contexto histórico de la expansión imperialista europea y respecto a la cuestión c), más de un 80% del alumnado identificó características del imperialismo en la viñeta de *Tintín en el Congo* pues se refirieron al modo en el que el joven periodista belga se dirige a la población local, a la forma en la que la población local aparece caricaturizada, al distinto rol que juegan los metropolitanos y los habitantes de la colonia en la división social del trabajo, etc.

### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente propuesta de trabajo con fuentes primarias a través célebre cómic de Tintín pretendía desde un principio conseguir que el análisis de las fuentes primarias a través de documentos más cercanos a la realidad del alumnado permitiese un mayor interés por parte de los adolescentes. La observación del interés del alumnado, renovado al plantear el estudio de fuentes primarias como un problema de actualidad con cierta relevancia en los debates sociales actuales, ha puesto de manifiesto la idoneidad de

la estrategia a la hora de plantear esta situación de aprendizaje. Quizá el mejor ejemplo de ello tenga que ver con una de las muchas apreciaciones que sobre la revisión del cómic de Tintín nos plantearon los propios alumnos. La toma de conciencia de la necesidad y oportunidad histórica de renovar los cómics de Tintín después de la Segunda Guerra Mundial fue acompañada por parte del alumnado, especialmente por parte de las chicas, de la cuestión que potencialmente plantea a día de hoy, la representación que de la mujer se hace en estos cómics. Aunque los recientes estudios sobre la obra de Hergé hacen una cuestión de ello, véase el trabajo de Sam Hind (2010) y aún más particularmente la biografía de Pierre Assouline sobre Hergé (1996), lo cierto es que fue el propio alumnado los que introdujeron la cuestión de la representación de las mujeres en los cómics de Tintín como objeto de estudio desde la Historia y, por supuesto, como parte de la valoración que hoy en día se plantea nuestra sociedad.

En definitiva, el uso de fuentes primarias conocidas y en cierta medida cercanas al alumnado como fuente primaria para la historia ha resultado ser fuente de una rica explotación didácticas con la que plantear situaciones de aprendizaje que conduzcan a aprendizajes significativos.

## REFERENCIAS

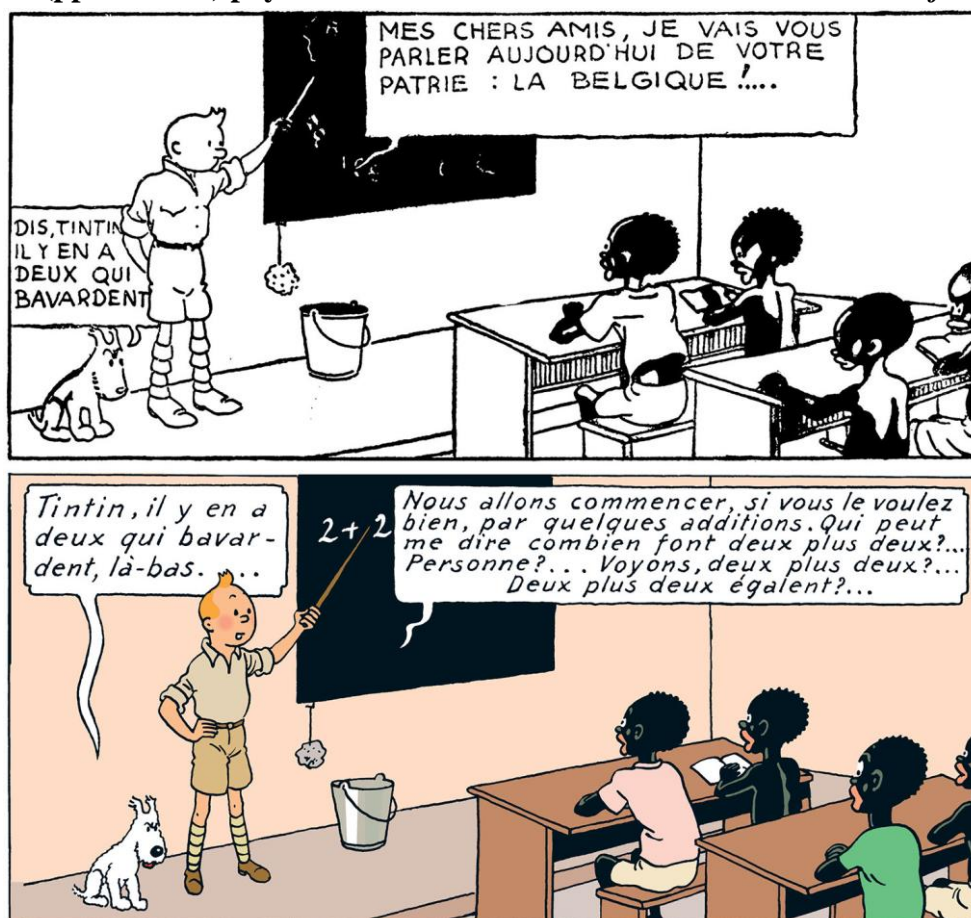
- Alonso Carballés, J. (2021). Historia y Cómic. Entrevista a David Fernández de Arriba. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43, 89-98. <https://doi.org/10.5209/chco.78172>
- Assouline, P. (1996). *Hergé*. Plon.
- Blanes Mora, R., Ponsoda López de Atalaya, S. & Ortuño Martínez, B. (2021). Análisis de la percepción sobre el uso del cómic como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia por parte del futuro profesorado de Educación Primaria. *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria*, 41-48.
- Blay Martí, J. M. (2015). Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Revista Supervisión* 21, 36, 1-14.
- Cañueto, J. A. (2016). La enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial. El caso de las trabajadoras de la industria en los albores del perinismo. *Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa*, (pp. 169-193). Mar del Plata.
- Cornejo, L. (2021). La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da. Época, N.º 54, julio-diciembre 2021. ISSN 2346-8971, 1-14.
- Gavaldón, G., Gerbolés, A. M., & Saez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 89, 143-166. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3801>
- Gutiérrez Párraga, T. (2006). El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación. *Arte, individuo y sociedad*, 18, 29-56.
- Herrán, M. [PutoMikel]. (2 de julio de 2021) *La Leyenda Negra y América* [Archivo de Video]. Youtube. [https://youtu.be/OtXlQrWY3\\_0](https://youtu.be/OtXlQrWY3_0)
- Hind, S. (2010). *The Misadventures of Tintin: (Post)Colonial Representations and Imaginative Geographies*. Universidad de Mánchester.
- Marín, V. I., Orellana, M. L. & Peré, N. (2019). Open educational resources for research training: Quality assurance through a collaborative evaluation. *Research in Learning Technology*, 27(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2271>
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Grao.

- Ramallo, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 43-59.
- Roca, M. B. (2018). *El cine y otros recursos audiovisuales para la enseñanza de la historia*. Universidad de La Rioja.
- Sheffield, C. & Swan, S. (2012). Digital Reenactments: Using Green Screen Technology To Recreate the Past. *Social Education, Number 2 / March/April*, 92-95.
- Teresa Grence Ruiz (2016). *History 4*. Santillana Richmond.

## ANEXOS

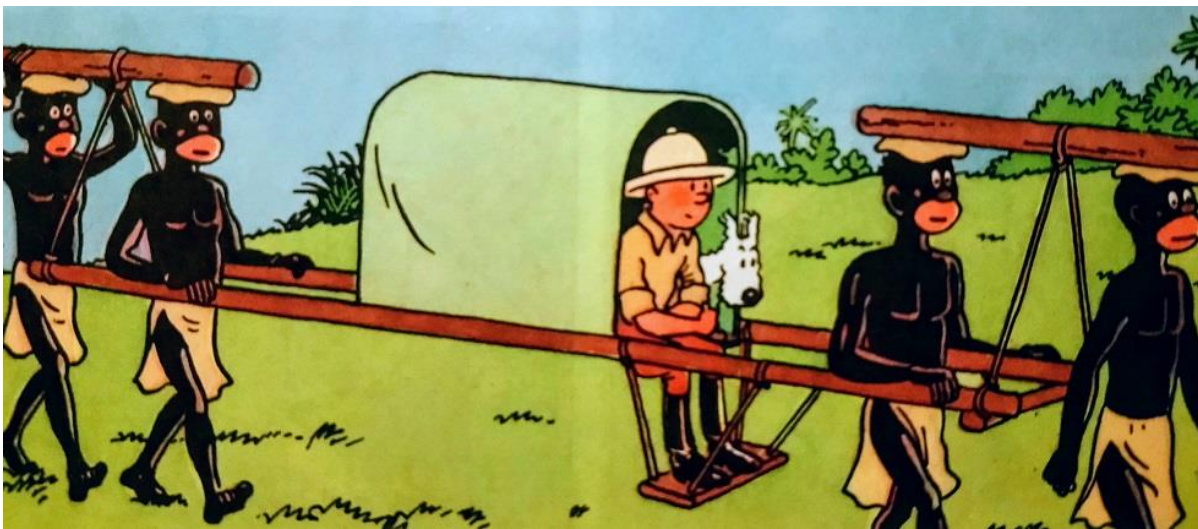
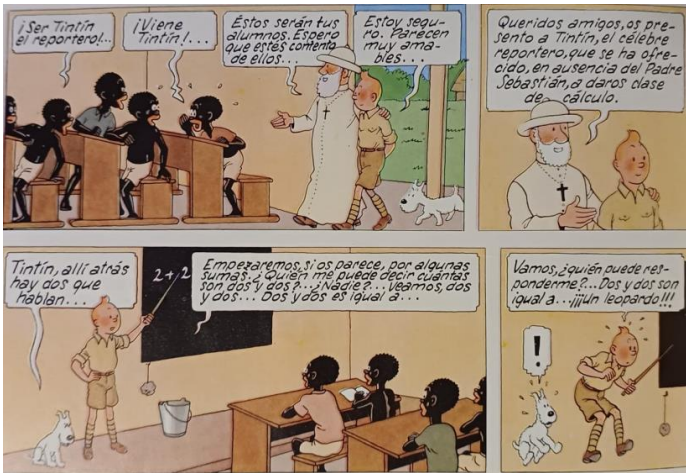
### Anexo I. FICHA ENTREGADA AL ALUMNADO

Considering the characteristics, the factors (pp. 104-105 of the book), and the effects of colonialism and imperialism (pp. 108-109) pay attention to the cartoons from *The adventures of Tintin*.



1) *Tintin in the Congo* was commissioned by the conservative Belgian newspaper *Le Vingtième Siècle* for its children's supplement *Le Petit Vingtième*, it was serialised weekly from May 1930 to June 1931. After the World War II, *Tintin in the Congo* was subsequently fully re-drawn, and the new version was published in 1946. **Why do you think the cartoon was changed?**





2) What about this cartoon? Can you explain colonialims with it? Use your words.





3) What do you think about this cartoon? Do you think this cartoon shows a critical point of view about the European racism?

**Anexo II. Rúbrica de corrección de la ficha**

Cuestiones	Grado de consecución y puntuación		
<p><b>1) Why do you think the cartoon was changed?</b></p>	<p>No aporta razones 0 puntos</p>	<p>Otras razones Hasta 1,5 puntos</p>	<p>Cambios en la opinión pública tras la Segunda Guerra Mundial 3 puntos</p>
<p><b>2) What about this cartoon? Can you explain colonialisms with it? Use your words.</b></p>	<p>No 0 puntos</p>	<p>Explica que se muestra la explotación de la población autóctona del Congo u otras características del imperialismo siempre de forma aislada  Hasta 2,5 puntos</p>	<p>Explica cómo se pueden observar desde la explotación física de la población negra africana, a la visión del pueblo congoleño como exótico y atrasado al tiempo que obediente y sumiso ante la población blanca, la representación caricaturizada y racista de la población negra... (varias características interrelacionadas)  Hasta 3,5 puntos</p>
<p><b>3) What do you think about this cartoon? Do you think this cartoon shows a critical point of view about the European racism?</b></p>	<p>No expresa su opinión ni responde a la cuestión o lo hace negativamente  0 puntos</p>	<p>Expresa su opinión y responde afirmativamente a la cuestión  Hasta 2 puntos</p>	<p>Expresa su opinión, responde afirmativamente a la cuestión y explica cómo concretamente hacia algunos europeos en un marco contextual completamente diferente  Hasta 3,5 puntos</p>

**Anexo III.** Una de las preguntas del examen sobre la unidad

**Study the document and answer the questions (2 points)**



- Present the document and indicate its nature. It is a primary or secondary source? (0,2 points)
- Tintin in the Congo* was published between 1930 and 1931. Can you explain the historical context of this document? Which European colonial power conquered the Congo? Can you name other European powers with possessions in Africa? (1 point)
- What characteristics of colonialism can you see in this cartoon? (0,8 points)

## 17. La enseñanza de la Historia a través de las competencias: la necesidad de un verdadero cambio en la metodología para lograr la transferencia de los conocimientos

Rubio Leiva, Ana María<sup>1</sup>

Trigueros Cano, Francisco Javier<sup>2</sup>

Solé, Maria Glória Parra Santos<sup>3</sup>

Molina Saorín, Jesús<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Murcia, España.*

<sup>2</sup>*Universidad de Murcia, España.*

<sup>3</sup>*Universidade do Minho, Portugal.*

<sup>4</sup>*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La enseñanza de las ciencias sociales a través de las competencias tiene como finalidad principal proporcionar al alumno herramientas para ser capaz de entender los hechos o acontecimientos históricos en su contexto e interpretar sus causas y consecuencias, con el fin de desarrollar una capacidad crítica y poder transferir estos conocimientos a situaciones de la vida diaria y desarrollarse en un compromiso con su entorno social y con valores democráticos. Sin embargo, resulta evidente la falta de integración de estas competencias al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, hecho que deriva de la falta de concreción en la normativa en materia de enseñanza; ya que, si bien quedan definidas estas competencias, no se facilitan recursos o propuestas claras de aplicación para que el docente pueda llevarlo a la práctica. Este hecho deriva en una falta de aplicación en las metodologías por parte de los profesores, lo que implica que se siga enseñando y evaluando sin tener en cuenta estas competencias. Y es precisamente la evaluación un elemento especialmente susceptible de ser modificado, para ser concebido por parte del alumnado como un elemento motivador y no como fin calificador de su capacidad memorística.

**PALABRAS CLAVE:** competencias, educación, ciencias sociales, pensamiento histórico.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La sociedad y el contexto en el que se inserta se encuentran en un modelo de cambio constante que, a su vez, genera una serie de necesidades de adaptación. Más concretamente en el ámbito de la educación, estas transformaciones se manifiestan desde distintos niveles: partiendo de nuevas leyes en materia de educación, y seguido por cambios metodológicos por parte del docente en su aplicación en el aula. Sin embargo, todo ello debe ser fruto de una voluntad firme, con bases coherentes y actuaciones estudiadas minuciosamente, pues, de lo contrario, se generaría una situación de inseguridad e ineficacia, quedando así mermado el derecho a la educación de calidad que la ley recoge y promueve.

En lo relativo a la educación, esta adaptación a los cambios sociales deriva en la búsqueda de una mayor aplicación de los conocimientos adquiridos, con el fin de dotar a los alumnos de hoy, de una serie de herramientas que les permitan desarrollar sus derechos plena y conscientemente a corto, medio y largo plazo. Hablamos de una enseñanza basada en la transferencia de conocimientos a situaciones reales, a través de la adquisición de las llamadas competencias clave (Solé, Trigueros, Rubio y Molina, 2022).

Pese a que se trata de un elemento que lleva años en boga, parece que no llega a desarrollarse de la forma que debiera o se esperara. Y esto resulta una realidad, dado que se manifiesta una falta de integración visible de estas competencias clave en el desarrollo curricular del aula por parte del docente; con la consecuente carencia por parte del alumnado en la correcta adquisición de estas habilidades. En este sentido, la administración en materia de educación es la encargada de dar una respuesta eficaz a la normativa, asegurando la integración curricular efectiva de estas competencias. Para ello, quizá lo más inmediato sea facilitar esa puesta en práctica en el aula, dando herramientas, guías y amparo a los docentes y centros educativos para que puedan llevarlo a su práctica diaria y deje de ser una utopía presente en la normativa, legible por todos, pero adquirida y disfrutada por muy pocos.

## **2. LAS COMPETENCIAS CLAVE COMO ENFOQUE EN EDUCACIÓN**

La terminología de competencia se remonta a principios del siglo XX, alrededor de los años treinta en Estados Unidos, donde se unía este concepto al de educación, englobando una serie de normas competenciales a las que debía acogerse el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a las cuales los docentes debían dar cabida en sus aulas. Años más tarde, este concepto se abrió a otros campos profesionales, conjugando un buen desempeño profesional por parte del trabajador, que era el fruto de una adquisición de estos conocimientos, habilidades y técnicas recogidas en este mismo término de competencias. Actualmente, cuando hablamos de estas aptitudes, se engloban bajo una mirada educativa; y, a pesar de que llevan años inmersas en la legislación educativa, se trata de un elemento que continúa siendo novedoso por la propia comunidad educativa.

Es este desconocimiento el que hace derivar esa concepción difusa del concepto, que lo enmarca como algo lejano e inalcanzable hoy día. Sin embargo, debemos preguntarnos cuál es el motivo por el cual no resulta insertado por la comunidad educativa, además de arrastrar implícitas una serie de connotaciones y creencias erróneas por parte de la sociedad. Algunas de ellas parten de una convicción equivocada de que la enseñanza a través de competencias clave lleva consigo una reducción de contenidos; cuando la realidad es que, los alumnos trabajan simultáneamente los contenidos del currículum y una serie de herramientas para poder adquirirlos, razonar y transferirlos a la práctica en situaciones reales, dándoles la capacidad crítica y de resolver situaciones cotidianas. Pero esos contenidos que se imparten siguen siendo los mismos: aquellos recogidos en la normativa en materia de educación. Por tanto, hablamos de un enriquecimiento del que se benefician los alumnos, al obtener un aprendizaje significativo y



transferible en un futuro en su vida diaria. Esta metodología que incluye y se basa en la adquisición de competencias clave lleva implícito, por tanto, un papel del profesor distinto a aquel que practica una metodología convencional.

Por otra parte, resulta imprescindible enmarcar estas competencias a nivel europeo, ya que son muchas las iniciativas y prácticas que han sido promovidas con el fin de desarrollar una educación globalizada y basada en un aprendizaje significativo. Hablamos de un origen de estas en materia de educación a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que buscaba unificar y regular la enseñanza de las lenguas en Europa con el fin de mejorar las metodologías y prácticas, así como mejorando de esta forma la igualdad de oportunidades en la comunidad, estableciendo unos estándares, metodología y sistema de evaluación comunes al marco. Otra iniciativa surgida a nivel europeo en relación a las competencias y su evaluación es el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (programa PISA); cuyo fin era dar respuesta al aprendizaje adquirido por los alumnos en los distintos países miembros para, a través de las muestras recogidas y los resultados obtenidos, dar respuesta a las necesidades concretas de cada país o región con el fin de llevar la enseñanza a un estadio conjunto y unificado (Álvarez 2021). Resulta por tanto evidente que la legitimidad de esta educación basada en competencias en España tiene su origen en una mirada internacional a la educación, con una perspectiva global y bajo la búsqueda conjunta de un aprendizaje significativo, con el fin de formar personas que en un futuro no tan lejano sean capaces de abordar situaciones, resolver problemas y gozar de autonomía y libertad a la hora de ello, teniendo en su mano todas las herramientas para poder hacerlo.

Asimismo, surge la necesidad de que esta nueva forma de entender el currículo y la enseñanza en general, pueda dar respuesta a la diversidad que encontramos en las aulas; ajustándose al alumnado y desarrollando el máximo desempeño que cada uno de ellos puede alcanzar. En relación a esto, se pone de manifiesto la importancia que tanto la actitud como la aptitud tienen a la hora de proporcionar al alumno un aprendizaje significativo completo. Esta vinculación con los desempeños del alumnado queda íntimamente ligada a la necesidad de adaptar la enseñanza y por tanto la evaluación de las competencias a los distintos desempeños que el alumno puede desarrollar. Con esta premisa, se puede afirmar que la evaluación a través de las competencias no debe ser restrictiva para aquellos que poseen un menor desempeño funcional; siendo clave el entendimiento de que el abanico que las competencias ofrece es tan amplio como la diversidad de desempeños que la sociedad plantea; con lo que, cualquier alumno debe sentir que su perfil es válido para desarrollar su aprendizaje a través de ellas.

En lo relativo al papel que el docente tiene en esta práctica, resulta indiscutible la dificultad que se plantea para el profesor el desarrollo de una evaluación a través de competencias, dado que la normativa, lejos de ayudar en la labor, dificulta esta tarea al evidenciar una falta de concreción de la misma. Con el planteamiento de una metodología activa en la que el docente pasa a un segundo plano, convirtiendo al alumno en el centro y evaluando la adquisición de destrezas a lo largo de un procedimiento y no como un fin basado en la memorización, se evidencian carencias de concreción y pobreza a la hora de definir las actuaciones a llevar a cabo por el personal docente. Es decir, las competencias vienen descritas, pero no se concreta la forma correcta de desarrollarlas en el aula y evaluarlas, y por supuesto tampoco la forma de adaptarlas en función del desempeño del alumno.

Por otro lado, esta actual inoperancia de las competencias clave en la práctica docente puede derivar tanto de la falta de concreción y ejemplos efectivos para ser llevada al aula por parte de los docentes, como de la constante situación de cambio en la legislación en materia de educación, que parece adaptarse

caprichosamente al gobierno de turno, provocando una gran inestabilidad en las bases de la misma, así como la pérdida de la neutralidad que debiera tener en materia política. Ello deriva en un rechazo o alabanza por parte de la sociedad, que, en este sentido, se posiciona teniendo en cuenta únicamente su ideología política, sin ahondar más en fundamentar su propia opinión (que es precisamente aquello que pretendemos lleguen a hacer los alumnos a través de estas competencias de las que tanto hablamos). Asimismo, dejando a un lado lo político de la situación, cabe añadir que a nadie parece satisfacer plenamente ninguna de las propuestas, quizá porque intuyen el carácter efímero de la nueva normativa de turno.

Cabe sumar la entendible postura de los docentes, que se posicionan reticentes a la puesta en práctica de esta nueva forma de enseñanza y aprendizaje, dado que, objetivamente, su formación en materia de competencias resulta extremadamente limitada, lo que deriva en cierto miedo a la hora de basar su labor en esta forma de trabajar y evaluar. Y es precisamente esta evaluación, aquello que cobra gran relevancia y sustanciales cambios en cuanto a la práctica docente tradicional, pues, lejos de deber ser un elemento meramente calificador para el alumno, su concepción es más motivadora y orientadora a lo largo del proceso, alentando al progreso y la consecución de objetivos y actividades enmarcadas en una metodología concreta, adecuada y equilibrada en cuanto a los tipos de conocimiento que debe incluir: conceptual, procedimental y actitudinal (Solé, Trigueros, Rubio y Molina, 2022).

En este sentido, actualmente la evaluación sigue basándose en el examen; una herramienta que hoy día resulta anticuada como único modo de comprobación de que los conocimientos han sido adquiridos. El error principal es entender este examen como fin a la hora de impartir unos conocimientos, ya que debería ser, en el caso de su uso, únicamente un instrumento más, y quizá siendo entendido de otra forma: en lugar de ser un elemento calificador para el alumno a través de una cifra, percibirlo como herramienta orientadora, motivadora y capaz de despertar a través de él competencias tales como la de aprender a aprender, dotándole de capacidad crítica y de autoevaluación.

Es por esto que se plantea una nueva forma de evaluación ligada a la enseñanza a través de competencias, con instrumentos variados y abiertos (Miralles y Gómez 2021) cuya introducción suponga un elemento motivador para el alumnado y desligue ese concepto de calificación en la evaluación como único fin en el proceso que están desarrollando. Algunos de estos instrumentos podrían ser la participación en debates, mesas redondas, entrevistas, análisis de fuentes directas de información, etc. De esta forma se pretende asimismo el desarrollo de la capacidad crítica, de expresión de su opinión, la tolerancia, el saber escuchar, la capacidad de reflexionar y sobre todo aquella de resolver problemas. Ligado a todo ello, es importante destacar un elemento actual que juega un papel importante hoy día, si bien debiera ser un elemento complementario y no único, enriqueciendo a los materiales tradicionales, como las narrativas, que resultan extremadamente fundamentales en el desarrollo de competencias, tal y como apuntan Sáiz y López (2015) al igual que Carretero y López (2009).

Este cambio en la forma de evaluar los conocimientos adquiridos supone un gran acercamiento a lo que sería una metodología significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; entendiendo la evaluación como parte del proceso, suponiendo concretamente para la enseñanza de las ciencias sociales la comprensión de la sociedad en su contexto, relacionando hechos y acontecimientos del pasado con hechos sucedidos en el presente, en términos internacionales (Martins 2019; Santisteban 2017).

### **3. LAS COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

En lo relativo a la enseñanza de las ciencias sociales en el aula, resulta inmediato asimilar las bondades que el uso de las competencias en la metodología docente tiene para un aprendizaje significativo de estas ciencias, pues en este sentido, lo importante no es la memorización de fechas, personajes y acontecimientos ajenos años atrás, sino la capacidad para entender, interpretar y relacionar esos contenidos para poder desarrollar su capacidad crítica y desarrollar sus actividades, derechos y deberes como ciudadano, entendiendo también los acontecimientos actuales tanto en España como en el resto de países.

Surge entonces la introducción del llamado pensamiento histórico en las ciencias sociales, que se basa en lo citado anteriormente y tiene como eje principal algunos conceptos que lo vertebran. Según Peck y Seixas (2008), en su tratado sobre los puntos de referencia de este pensamiento histórico, resulta indispensable la perspectiva histórica de los acontecimientos para entenderlos en su contexto, la cual va ligada a la dimensión ética de la historia, la cual considera esos hechos en su contexto, en lugar de juzgarlos extrapolándolos a la actualidad. También destacan la importancia del análisis de fuentes históricas para, aplicando sus conocimientos, ser capaces de llegar a conclusiones por sí mismos. Asimismo, tanto la relevancia histórica como las causas y consecuencias que los hechos tienen, son cruciales para el desarrollo del pensamiento histórico; pues de esta forma el alumno llega a entender la importancia que algunos hechos tuvieron a través de aquello que desencadenaron, pudiendo así entender muchos de los hechos que tienen lugar a día de hoy, como pueden ser los conflictos bélicos o las protestas por los derechos de las personas en ciertos países; discerniendo a su vez posibles efectos que estos pueden tener en un futuro.

Con esto, se replantea la figura del docente en el aula a la hora de enseñar las ciencias sociales, pues resulta un elemento clave para el desarrollo del pensamiento histórico y por tanto de la adquisición de las competencias (Carretero 2019). Esto se debe a que, además de proporcionar datos o conocimientos concretos, debe aportar las herramientas para desarrollar todas las destrezas descritas previamente. Y esto presenta una dificultad latente pero además se añade aquella relativa a los materiales que se vienen utilizando, como los libros de texto, que, tal y como escriben Álvarez, Molina, Trigueros y Miralles (2021) lejos de ayudar a la puesta en práctica de estas metodologías activas, promueven la memorización dado su carácter conceptual, descriptivo y que deja poco lugar a la interacción. En contraposición a estos materiales, se plantea el uso de elementos como fuentes históricas para su análisis, como textos originales, prensa de la época, para posteriormente construir conclusiones al respecto.

Ligado a lo anteriormente expuesto, surge el planteamiento de establecer una concreción curricular, para así, tratar unos contenidos más concretos y reducidos de forma más fehaciente y profunda en el aula, centrándose en ellos para la aplicación de metodologías activas y que por tanto deriven en un aprendizaje significativo, evitando de esta forma una enseñanza –y por tanto, también un aprendizaje– superficial (Miralles, Molina y Ortuño, 2011), que nada tiene que ver con la adquisición de competencias en materia de ciencias sociales.

Por otra parte, resulta importante exponer que una educación histórica debe ser transmitida desde edades muy tempranas, dado que no es algo innato, sino que requiere una evolución y una adquisición a lo largo de los años, de forma continua y gradual, adaptándose a la madurez y la capacidad crítica del alumno (Molina, Rodríguez y Sánchez, 2013). Hablamos por tanto de un cambio en la metodología desde etapas tempranas, llevando la investigación a través de fuentes históricas a las aulas, trabajando la dimensión ética de la historia, la relevancia histórica y las causas y consecuencias que los hechos y



acontecimientos históricos tuvieron y tienen a día de hoy. De la misma forma, este análisis de la historia debe producirse también teniendo en cuenta esa perspectiva histórica, a través del contexto en el que se inserta aquello estudiado, entendiéndolo a través de la situación social, política, económica, los avances científicos disponibles entonces, el arte y la arquitectura de entonces, etc.; proporcionando una perspectiva mucho más rica, facilitando de esta forma el entendimiento por parte del discente, así como la labor del docente.

Con todo esto, se puede decir que un aprendizaje de la historia conlleva, por parte del alumno, una comprensión de los acontecimientos, la capacidad crítica para empatizar con ello, posicionarse a través de una opinión razonada, entendiendo las causas que lo han producido, así como las consecuencias que –a distintos niveles– pudo tener en la época, y aquellas que han trascendido a día de hoy (Solé, Trigueros, Rubio y Molina, 2022). Así, será capaz de transferir estos conocimientos y destrezas adquiridas en relación a las ciencias sociales a su vida cotidiana, desarrollándose como una persona con conocimientos, capacidad crítica y de participación en la sociedad democrática en la que se encuentra España.

En resumen, tal y como afirman Pagès y Santisteban (2010) el papel de la didáctica de las ciencias sociales resulta indispensable para el entendimiento del concepto de tiempo histórico, inserido en un contexto pasado, que los estudiantes desconocen y ante el cual les resulta complejo llegar a adoptar una actitud empática si no se enseña de una forma conceptual y amplia, a diversos niveles. Los autores plantean una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora de enseñar la historia y el tiempo histórico, con el fin de que estos conocimientos no queden como fechas aisladas, personajes inconexos o acontecimientos sin relevancia o consecuencias, así como la falta de relación con la sociedad en la que vivimos hoy día. Hablan de una enseñanza de la historia a nivel social y personal, así como la importancia de establecer constantemente relaciones entre pasado, presente y futuro en los hechos. Asimismo, defienden la importancia de enseñar a periodizar, y enseñar la cronología yendo más allá de la ordenación de fechas en el tiempo; sino teniendo en cuenta factores como son la duración de estos acontecimientos, la sucesión de otros ligados a ellos, las causas, consecuencias, los ritmos, el paso del tiempo y lo que conlleva, diferencias entre el pasado y el presente, etc. De la misma forma, los autores defienden la enseñanza de la historia también a través del lenguaje de la misma, construyendo un cuadro de expresiones y vocabulario de lenguaje temporal con el fin de dar herramientas a los discentes para poder expresarse con mayor facilidad en términos de tiempo. Así, se puede llegar a estructurar un pensamiento histórico en el que los conocimientos resultan entendidos, ordenados y relacionados.

En definitiva, aquello que se persigue a través de las revisiones metodológicas, centrando el punto de mira en la aplicación de las competencias para la enseñanza de las ciencias sociales, es una transferencia de la historia a la vida diaria, es decir, dotar de herramientas y destrezas para que puedan comprender y empatizar con los acontecimientos del pasado estando en el presente, para así poder desarrollarse en esta sociedad con libertad y con unos valores democráticos en un futuro no muy lejano para ellos.

Dada la realidad en la que nos encontramos hoy día en referencia a esta inserción de las metodologías en materia de competencias en la enseñanza de la historia, queda latente y se pone de manifiesto la necesidad de cambio a distintos niveles, tanto por parte del sistema educativo español, como de los docentes y la escuela. Pareciera que aquello que se demanda en las aulas es la publicación de ejemplos de buenas prácticas para la práctica en el aula de estos nuevos enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, resulta igualmente necesaria una formación del profesorado en materia de

competencias, para así, con las herramientas y respaldo legislativo, ser capaces de implementarlo en el día a día, derivando en ese ansiado y necesario cambio.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. M., (2021). *La percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias clave: un estudio centrado en educación secundaria obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Álvarez, J. M., Molina, J., Trigueros, F. J. & Miralles, P. (2021). The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), pp. 137-151. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.8>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 59-63.
- Carretero, M. & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.
- Martins, E. (2019). História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, 35(74), 17-33.
- Miralles, P. & Gómez, C. J. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. En Ibagón, N. J., Silva, R., Santos, A. y Castro, R. (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI, principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Miralles, P. Molina, S. & Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921/112891>
- Molina, S., Rodríguez, R. & Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia. *Clío*, 39.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes*, 30(82), 281-309.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Sáiz, J. & López, R. (2015) Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-89.
- Solé, G., Trigueros, F. J., Rubio, A. M. & Molina, J. (2022). Historical Thinking as a Dynamic Vehicle for Teaching through Key Competences: the Roles of the Teacher and the School. En Martínez-Hita, M., Gómez, C. & Miralles-Martínez, P. (Eds.), *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education* (pp. 37-51). IGI Global.

## 18. Concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia: un análisis en la formación de docentes de Educación Primaria<sup>4</sup>

García-Ceballos, Silvia

Aso, Borja

*Universidad de Zaragoza, España.*

**Resumen:** La educación del s. XXI y los actuales cambios curriculares en la materia de Ciencias Sociales nos proponen nuevos retos y desafíos de enseñanza que, desde nuestra posición como docentes en los programas de formación del profesorado, deben ser afrontados. El reciente cambio curricular incorpora al alumnado la perspectiva del pensamiento histórico, ya no de manera teorizante sino aplicada, pero esta transformación debe producirse desde la realidad de las aulas. Bajo este objetivo se enmarca el punto de partida de nuestra investigación, un análisis sobre las creencias epistemológicas que posee el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Este análisis pretende conocer las concepciones que los estudiantes poseen sobre la enseñanza de la historia, identificar los valores potenciales y las posibles resistencias presentes en sus afirmaciones para hacer un cambio efectivo en la enseñanza de la historia que impartirán dentro de la asignatura de Ciencias Sociales. Los principales resultados del estudio muestran la inconsistencia de las respuestas obtenidas entre las preguntas referidas a las creencias explícitas y a las creencias aplicadas. La deseabilidad de los futuros docentes está en modificar el método, pero no la finalidad de su enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** ciencias sociales, pensamiento histórico, Magisterio en Educación Primaria, creencias epistemológicas.

---

<sup>4</sup> Este trabajo se ha desarrollado con el apoyo del grupo de investigación ARGOS (S50\_23R) de la Universidad de Zaragoza y en el marco de los proyectos “JIUZ-2021-SOC-09: Desarrollo de competencias de pensamiento histórico en el aula. El nuevo desafío curricular de Ciencias Sociales” y “JIUZ-2022-CSJ-01: Metaconceptos del pensamiento histórico y nuevos desafíos curriculares para la mejora de la calidad educativa en la educación preuniversitaria y superior”, financiados ambos por la Fundación Bancaria Ibercaja.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las creencias epistemológicas que posee nuestro alumnado en formación marcan desde un inicio su forma de concebir e impartir la materia, por ello es necesaria una exploración inicial que nos sitúe ante nuestro reto docente para trabajar un cambio conceptual que modifique sus posicionamientos hacia un trabajo más próximo al pensamiento histórico y la comprensión de la historia. La finalidad de este estudio es identificar estos posicionamientos sobre la enseñanza y la propia disciplina que configurarán sus decisiones docentes (Åkerlind, 2008), para conocer las estructuras, las convicciones y resistencias de nuestro alumnado, partiendo de las aportaciones de algunos autores (Vansledright y Reddy, 2014; Vansledright y Maggioni, 2016) sobre las diferentes concepciones epistemológicas respecto al conocimiento histórico, con el objetivo de redefinir nuestras acciones para alcanzar en los docentes en formación un cambio de pensamiento sobre la materia y su labor docente.

Hasta el momento, los estudios existentes se centran en las creencias explícitas que manifiestan los estudiantes (Miguel-Revilla et al., 2017; Sáiz-Serrano y López-Facal, 2015), lo que desde la práctica hemos ido detectando como poco garantista, pues sus manifestaciones explícitas no se corresponden con sus diseños prácticos. Esta propuesta incorpora una visión aplicada de sus creencias afinando el diagnóstico, lo que supone una contribución importante para identificar las posiciones reales en las que se encuentra nuestro estudiantado y así poder incidir de forma más certera en el sistema educativo, con el objetivo de formar a los futuros docentes en los desafíos curriculares que plantea la nueva ley educativa (Real Decreto 157/2022): competencias del pensamiento histórico, el pensamiento crítico y la comprensión de las ciencias sociales mediante la indagación de los problemas históricos y sociales a partir de los procesos interpretativos de las fuentes (Vansledright y Maggioni, 2016), didáctica en realidad con un recorrido nada nuevo en otras latitudes (Seixas y Morton, 2012; Wineburg, 2001). Todo ello supone la reformulación del método, los recursos y planteamientos que ellos han tenido ausentes en su propia formación obligatoria, lo que no presume un reto fácil para lograr el cambio conceptual.

## 2. MÉTODO

La metodología de análisis es predominantemente cualitativa, se aplica un cuestionario con preguntas de respuesta abierta que son posteriormente codificadas con el programa *NVivo* (v. 14) y preguntas cerradas de respuesta tipo Likert, que nos permiten triangular los datos, analizar la coherencia interna de las respuestas y categorizar las creencias efectivas que poseen los sujetos de la muestra.

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Contamos con una muestra de  $n=167$  alumnos/as pertenecientes a cuatro grupos de estudiantes de tercer curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria a los que se les aplica un cuestionario en la primera sesión de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales II*.

### 2.2. Instrumento

El cuestionario se construye como herramienta diagnóstica con una estructura de tres bloques. La primera parte está conformada por 7 preguntas de respuesta abierta, la cual nos sitúa sobre lo que conocen, el valor que le dan y sus propósitos y retos como futuros docentes del área. La segunda parte se compone de 17 ítems basados en el cuestionario de Magionni (2010) sobre creencias epistemológicas explícitas (*Beliefs about History Questionnaire*, BHQ). El cuestionario inicial posee un total de 22 ítems, que han sido reducidos eliminando aquellos que nos resultaban más complejos para nuestro grupo, puesto que no

son docentes en formación especializados en historia. Este cuestionario tiene como objetivo conocer su posicionamiento respecto a la naturaleza de la historia y su aprendizaje a través de una escala Likert de 6 puntos que dará respuesta a los ítems planteados desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Con ello se establecen tres posiciones que nos permiten identificar las creencias epistemológicas de nuestro alumnado: la primera de ellas, “copier” (replicativa), se refiere a un posicionamiento esencialmente reproductista, la historia son datos que han de ser memorizados, es lo que Maggioni (2010) define como una historia sin autor. La segunda posición es el “Borrower” (selectista), la cual alude a la interpretación de la historia como una cuestión subjetiva o de opinión, una historia que se crea a partir de relatos casuales. Mientras que una tercera posición, basada en el pensamiento reflexivo, responde al “Criterialist” (criterialista), que es aquel que concibe la historia como un proceso de indagación donde las preguntas y el análisis de las fuentes son el centro para la comprensión de la historia, lo que permite formular hipótesis desde las evidencias del pasado.

La tercera parte del cuestionario se compone de 4 preguntas que responden a la creencia aplicada, esta desmonta o confirma las dos anteriores, nos da una idea de cómo utilizarían las fuentes en su aula, qué importancia dan a los contenidos o cuál es el centro de la enseñanza según sus criterios. Para ello se plantea una pregunta sobre el valor que otorgan a los contenidos del libro de texto, y en función de su respuesta se plantea una nueva cuestión de respuesta abierta explicativa. Finalmente, se integran una fuente visual y una fuente textual para que valoren su aplicabilidad en el aula.

### **2.3. Procedimiento**

El cuestionario se implementa el primer día de clase como herramienta diagnóstica para conocer las creencias y posiciones previas del alumnado. Así mismo, dichas respuestas suponen un catalizador rico para el aula ya que posteriormente se dialoga sobre las preguntas, se debate y reflexiona de forma constante sobre sus respuestas de forma anónima para trabajar de un modo continuo el cuestionamiento de sus posturas y creencias epistemológicas de partida.

## **3. RESULTADOS**

A continuación, se van a mostrar resultados de las tres partes que integran el cuestionario, pero por su extensión solo se señalarán algunos de los datos parciales que han resultado más significativos para la investigación que se presenta.

### **3.1. Valor, conocimientos y retos de la materia**

Las preguntas planteadas en este bloque se agruparon en siete cuestiones de las que señalamos alguno de los datos que han resultado más significativos:

La primera de las cuestiones *¿qué importancia tienen las ciencias sociales en la vida diaria?, ¿cuál es la relevancia de su estudio?* En su conjunto, se consigue un marco bastante completo pues señalan la relevancia de las ciencias sociales por el aporte de los conocimientos básicos para poder convivir en sociedad, conocer cómo se organiza y cómo funciona el sistema, comprender los sucesos del pasado, las nociones básicas de orientación, la historia, la ciudad y sus monumentos, la distribución del territorio, la organización de nuestro país, orientarnos en el espacio, conocer la geografía y el relieve, las interacciones humanas, el paisaje, la distribución urbanística, las grandes transformaciones que nos afectan –como el

cambio climático—. Señalan la necesidad de comprendernos como personas y desarrollarnos en sociedad, lograr una convivencia y entendimiento y formar a ciudadanos críticos y conscientes de su presente para abordar el futuro. Las respuestas fueron bastantes homogéneas refiriéndose en su mayoría al valor de conocer (n=84), de comprender (n=31) y de aprender (n=19) sobre el entorno (n=34), lo social (n=56), lo histórico (n=52), lo geográfico (n=28), lo cultural (n=18), lo político (n=10), lo artístico (n=10), lo patrimonial (n=2) y, en términos globales, lo mundial (n=27).

La tercera de las cuestiones *¿qué significa aprender historia?, ¿qué se aprende y qué debe aportar a los estudiantes estudiar historia?* Tuvo como resultado respuestas bastante unánimes, y como si de un *leitmotiv* se tratase, se ha repetido hasta en 30 ocasiones “conocer, aprender o corregir los errores del pasado”. La tónica general (n=141, 84%) nos habla de conocer los hechos, causas y consecuencias, es decir, que lo que se aprende responde a la visión reduccionista de que la historia es básicamente un conglomerado de datos. Solo n=26 (16%) añaden algunas cuestiones significativas de la enseñanza de la historia:

“Conciencia y mejora nuestra capacidad crítica”, “se debe aprender a no juzgar desde nuestro punto de vista actual”, “no solo se aprenden los conocimientos, sino también una actitud crítica que les permite emitir enunciados con una base razonada, así como procedimientos de búsqueda selectiva y analítica de la información”.

De este 16%, una porción (n=8, 5%) incluyen estos objetivos de la enseñanza de la historia como un añadido que se suma después de enseñar los hechos, es decir, después de impartir todos los datos y teoría necesaria “en primer lugar se debe aprender los hitos históricos...”, así que solo n=18 (11%) tienen un concepto de la historia más abierto a la comprensión, el razonamiento, la interpretación, la significación, el análisis o la empatía, lo que supone un punto de partida muy complejo para el docente.

La siguiente cuestión plantea a los alumnos una reflexión acerca de la historia *¿consideras que existe una historia inequívoca o varias historias?* Esta pregunta les conlleva una de las primeras reflexiones importantes. De las respuestas obtenidas, n=56 (34%) señalan la existencia de una única historia inequívoca, aunque en 52 de ellas se expresa que esta puede ser contada de diferentes maneras, algunos hablan de diferentes interpretaciones, de conveniencia, de puntos de vista y opiniones, de la subjetividad, la ideología y, por encima de todo, de la visión de los vencedores. Mientras n=14 (8%) hablan de una historia inequívoca expresamente, aunque algunos matizan que “al menos una parte de los hechos son concretos e irrevocables o que hay partes comunes certeras”. Dentro de este grupo se extraen adjetivos como una historia “objetiva” o “correcta”. El resto de los alumnos hablan de varias historias que dependen del bando, de quién lo cuente o haya vivido, del pensamiento o el momento en que se encuentre. Estos datos supondrían, a priori, un grupo abierto a la contrastación de fuentes y a la exposición de varias historias en el aula.

A la quinta pregunta *¿Conoces el método histórico? ¿Alguna vez has trabajado sobre cómo se reconstruye la historia?* Los datos resultaron muy reveladores sobre la ausencia de una práctica próxima al trabajo del historiador que permita acercar al alumno el conocimiento sobre la reconstrucción de la historia, a cómo se trabajan las fuentes o cómo se formulan las hipótesis. De los 167 alumnos, n=139 (84%) contestaron que no explícitamente –aunque uno de ellos lo define correctamente—. Los n=28 restantes (16%) se dividen en n=10 (6%) que dieron una respuesta sobre el método más o menos certera,

n=8 (5%) de ellos dicen conocerlo, pero no lo definen, n=4 (2%) manifiestan conocerlo, pero dan una definición errónea:

“Sí que lo conozco. Y he trabajado con líneas cronológicas para conocer los acontecimientos históricos que han tenido lugar a lo largo de la historia”, “el método histórico son las diferentes ideas y maneras de percibir los acontecimientos ocurridos a lo largo de la historia”.

Y los n=5 restantes (3%) no saben si lo han dado o no lo recuerdan.

El sexto interrogante les hacía reflexionar acerca de su modelo docente, *¿Qué cambiarías de la forma en que tú has recibido tu formación en Ciencias Sociales? ¿Qué mejorarías o cuál sería tu modelo docente?* Esta pregunta incide directamente en su percepción como estudiante para abrir una oportunidad de cambio como docente. En este caso lo que se percibe es el predominio que ha supuesto el modelo memorístico (n=41, 25%), a las que se suman n=14 (8%) que hablan de un modelo de clase magistral con un exceso de teoría, densidad de los contenidos y la necesaria reducción de fechas y nombres, por lo que al menos n=106 (63%) docentes en formación proponen un cambio metodológico. Estas respuestas narran la necesidad de una metodología más dinámica, activa, significativa y, sobre todo, más práctica. Dentro de estas, una parte habla de dinamizar y motivar con juegos o actividades lúdicas, propuestas divertidas o gamificadas que enganchen al alumnado (n=37, 22%). También se repite la necesidad de que las propuestas respondan a sus intereses y realidades, n=15 (9%) de ellas señalan la necesidad de buscar la conexión con situaciones reales del alumnado, darle utilidad, sentido y aplicabilidad en su vida diaria. Otro de los códigos que aparece es el de fomentar una mayor conexión entre las partes o contextualizar el aprendizaje (n=4, 2%), reiteradamente aparecen los factores interés y motivación (n=39, 23%) y hacer que el estudiante sea el protagonista del aprendizaje, que se haga por descubrimiento o que se trabaje de manera vivenciada (n=14, 8%). De esta misma submuestra, n=13 (8%) señalan la incorporación en su práctica de recursos o materiales didácticos que hagan el aprendizaje más manipulativo o motivador. Hasta en n=16 (10%) ocasiones se hace alusión a la necesidad de fomentar el cuestionamiento y la comprensión mediante la investigación, la resolución de problemas y la reflexión. Y, finalmente, solo n=4 (2%) aluden a la necesidad de revisar la evaluación para que esta no solo se centre en lo memorístico, sino en lo procedimental.

La última de las cuestiones diagnósticas les plantea a los alumnos lo siguiente: *¿Cuál crees que es tu principal reto, como profesor o profesora, al enseñar Ciencias Sociales? ¿Dónde crees que tienes la mayor dificultad? ¿En qué aspectos crees que tienes que invertir más esfuerzo o cuidado?* En consonancia con el planteamiento anterior, las respuestas sobre sus retos docentes giran en torno a la motivación, n=35 (21%), y a generar o despertar interés, n=45 (27%), en suma, la mitad de la muestra considera que estos son sus retos y funciones principales:

“Que vean esta asignatura como algo divertido”, “hacer de la asignatura algo llevadero, atractivo, que les motive y les atraiga”, “generar interés y curiosidad”

Algunas de las respuestas inciden en la segunda de las categorías identificadas en la primera cuestión, que tenía que ver con la aplicabilidad de la materia en su vida:

“Que les sea útil para sus vidas”, “incidir más en aspectos de la actualidad”

En un grado superior y más deseable desde el punto de vista de una concepción epistemológica de la materia más próxima al pensamiento histórico exponen:

“Que sean capaces de entender la historia desde una perspectiva global donde se contemplen varias perspectivas... que permitan al alumno tener una opinión crítica”

En contraposición a estas posturas aisladas, aparecen respuestas que se relacionan directamente con la cuarta de las cuestiones planteadas, la existencia de una o varias historias, que en comunión con la idea de que existe una historia inequívoca, se codifica como reto hasta en n=11 (7%) ocasiones la necesaria objetividad de los datos:

“Enseñar sociales de manera objetiva sin la influencia de la ideología”, “que aprendan contenidos”, “dar información rigurosa y tratar de eliminar la concepción de ‘aburrida’ que puede tener esta materia”

Por último, en consonancia con otro de los aspectos que siguen enquistados en las creencias de los futuros docentes aparece la necesaria memorización de los datos, “la supremacía de los datos”, impartirlos por encima de todo, pese a que es algo que en la primera de las cuestiones manifiestan querer eliminar, he aquí la incongruencia:

“Tratar de que las actividades planteadas permitan una evaluación de los conocimientos”, “que aprendan todos los contenidos impartidos”.

### 3.2. Creencias epistemológicas explícitas

En este segundo bloque se respondieron los 17 ítems que componen el cuestionario y para el cálculo de las variables se siguió el procedimiento original de VanSledright et al. (2011) donde a cada grado de la escala Likert se le asigna un valor que oscila de -3 a +3 transformando las respuestas obtenidas para poder cuantificarlas e interpretar los resultados. Los datos en positivo (+) suponen un apoyo a las posiciones definidas por Maggioni (2010), mientras que los datos en negativo (-) suponen un desacuerdo con las posturas.

**Tabla 1.** Estadísticas descriptivas de las posiciones epistémicas

Posición epistemológica	M	SD	N
Replicativa	-.14	1.06	167
Selectista	-1.14	.86	167
Criterialista	1.81	.62	167

SD: desviación estándar

Como se puede observar, el conjunto del alumnado se sitúa fuertemente en la posición criterialista [las evidencias son el centro del aprendizaje, pensamiento crítico e indagador, sus ítems se centran en el método histórico], estos datos son muy favorables porque significa que una gran parte de la muestra se sitúa ante un modelo docente deseable acorde con la nueva orientación curricular. Posteriormente, y pese a que el valor es negativo, resulta muy neutro el valor medio otorgado a la postura replicativa [el pasado como una única crónica, una verdad cerrada, sin interpretaciones], aunque ciertamente posee una variabilidad mucho más acusada, lo que supone mayor disparidad entre sus respuestas. Y, finalmente, el



selectista [prioriza las interpretaciones o la interpretación del historiador –testimonios y evidencias contradictorios–], el cual sería el perfil que más rechazan los alumnos, lo que indica que no abogan por la interpretación libre, sino que se torna necesaria la evidencia de los hechos.

### 3.3. Creencias epistemológicas aplicadas

Respecto a la aplicación de las creencias epistemológicas, con el objetivo de observar desde la práctica las decisiones que ellos están dispuestos a tomar, se les incorporó en el tercer y último apartado del cuestionario una fuente visual, en este caso el fresco "Efectos del buen gobierno" (Lorenzetti, 1338), para plantearles su utilización en el aula: *¿La utilizarías para trabajar la Unidad Didáctica de la Edad Media? Si la utilizarías, ¿en qué momento de la unidad? ¿Qué puede aprender el estudiante a partir de su visionado? ¿Qué objetivos y usos podría cumplir dentro de la unidad didáctica?*



**Figura 1.** Efectos del buen gobierno de Ambrogio Lorenzetti, 1338. Fuente integrada en el cuestionario

De la totalidad de la muestra,  $n=12$  (7%) alumnos manifiestan que no la utilizarían por ser poco clara o sobrecargada. Una gran parte de los encuestados están de acuerdo en su utilización, pero lo realmente interesante es el cómo o para qué, siendo aquí donde los resultados son muy reveladores: en  $n=38$  (23%) de las ocasiones señalan su inclusión al inicio de la unidad,  $n=16$  (10%) la incorporaría en las partes intermedias o para acompañar explicaciones concretas y  $n=23$  (14%) sugieren su incorporación al finalizar el temario. No todos expresan el momento en el que la utilizarían por lo que no suma la totalidad de la muestra. Lo interesante de sus respuestas son las funciones que cumplen en cada uno de los momentos. Cuando se refieren al inicio, es a modo introductorio o diagnóstico, para contar la imagen y realizar una introducción del tema:

“al principio para que nuestros alumnos vean una presentación pictórica de lo que van a trabajar”, “de esta manera se pueden valorar los conocimientos previos que los alumnos poseen y además, analizar la imagen y hacer una lluvia de ideas de lo observado”.

Los referidos a momentos intermedios lo manifiestan con el propósito de haber visto previamente algunos conocimientos o dar algunos contenidos concretos a través de la imagen:

“Si mostramos las características del tipo de vida que se llevaba en la Edad Media de modo teórico, podríamos aportar el visionado de este fresco para poder enseñar al alumnado pruebas de lo que hemos estado recordando, por lo que lo añadiría en un momento intermedio de la Unidad”.

Por último, aquellos que señalan su utilización al final escogen este momento para constatar, comprobar, repasar, reforzar, asociar o aplicar los conocimientos adquiridos:

“las imágenes son un aspecto visual que favorecen la enseñanza y retención en la memoria de los elementos fundamentales de la historia”, “al final de la unidad para ver si se acuerdan y si realmente después de trabajar con los contenidos son capaces de decir más cosas y más coherentes que al principio”.

Otro aspecto reseñable es que la mayoría ven el potencial de la imagen como recurso para apoyar su explicación, por lo que esta, en ningún caso, se concibe como el centro del aprendizaje, sino como un elemento adyacente y que normalmente ilustra los datos que quieren que aprendan:

“a través de ella podemos empezar a explicar”, “en ella basaría la explicación sobre...”, “podría usarse como material complementario ya que de esta manera pueden imaginar a partir de esa imagen cómo funcionaba la sociedad en ese momento”.

Solo en n=6 (4%) de las respuestas se recoge el planteamiento de preguntas para reflexionar, siendo este el único acercamiento al uso de fuentes como centro de la enseñanza.

La última de las cuestiones incorporaba un texto donde se confrontan dos posiciones sobre la vivencia de la Revolución Industrial por el autor Antonio Escudero (1988, p. 102), que tras su lectura plantea lo siguiente: *¿Lo utilizarías para trabajar la Unidad Didáctica de la Revolución Industrial? Si lo utilizaras, ¿en qué momento de la unidad? ¿Qué puede aprender el estudiante a partir de su lectura? ¿Qué objetivos y usos podría cumplir dentro de la unidad didáctica?*

De las respuestas obtenidas, n=38 (23%) no utilizarían el texto aludiendo a su complejidad y a su contrariedad en las visiones –donde reside precisamente uno de sus potenciales educativos–

“Es contradictorio y sería muy confuso para los alumnos y dudarían de lo que de verdad ocurrió”, “es un texto en el que el autor se contradice mucho”.

En contraposición a lo anterior, la mayor parte de las respuestas afirmativas hablan del potencial que supone que “los alumnos razonen y comprendan el tema desde dos puntos de vista diferentes”, algo a lo que aluden n=42 (25%), así como al hecho de fomentar el pensamiento crítico. Por último, y de manera opuesta a la fuente escrita la tendencia de su implementación es al final de la unidad, en este caso n=42 (25%), al inicio lo harían n=19 (11%) y en las partes intermedias n=12 (7%). Por otra parte, se identifica nuevamente, aunque en menor medida, que las fuentes son un anexo, un complemento o ampliación prescindible que pueden incorporarse una vez se hayan visto todos los contenidos que el docente o el libro de texto estipule impartir:

“Utilizaría el texto de manera complementaria, una vez dada la información base”, “Sí, al final de la unidad. Para crear un debate, donde cada alumno de su opinión, ya que para crear una opinión tienen que conocer los contenidos y por lo tanto sirve para comprobar si el aprendizaje ha sido significativo”.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto al primero de los apartados, una de las cuestiones iniciales ahondaba en su modelo de formación recibida y en los cambios que efectuarían en su práctica futura. De los datos obtenidos se infiere el rechazo a un sistema basado en la memorización detectado en múltiples estudios (Colomer et al., 2021; Gómez-Carrasco et al., 2022; Paricio et al., 2022; Rivero et al, 2023), lo que implica que generación tras generación se continúa perpetuando el mismo modelo. En la segunda parte de la cuestión, *qué mejorarías o cuál sería tu modelo docente*, reside la primera clave de estas creencias reales. Lo que sus respuestas declaran es la necesidad de un cambio, proponen implementar una metodología más activa, más participativa y más lúdica. Sin embargo, ante el nuevo desafío curricular que según la nueva ley (Real Decreto 157/2022) supone la iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales y con ello la aplicación de competencias del pensamiento histórico, sus respuestas no reflejan ninguna intención de posibilitarlo, puesto que lo que los estudiantes manifiestan es cambiar la metodología para hacer la materia más entretenida y que así se aprendan mejor los datos. En segundo lugar, la ausencia del método histórico en las aulas supone un dato preocupante que ilustra cómo se continúa aproximando la historia a las nuevas generaciones en pleno siglo XXI, pues el 84% de los estudiantes en formación manifiestan no conocerlo o no haberlo experimentado nunca, en consonancia con estudios como Martínez-Hita y Millares (2021).

Por contra, en el bloque sobre las creencias epistemológicas explícitas (BHQ), obtenemos una clara postura del alumnado basada en el modelo criterialista, en la línea de estudios como Miguel-Revilla et al. (2017). Esta postura defiende el razonamiento con evidencias, la comparativa y comprensión de las fuentes, la aplicación del método científico para el conocimiento de la historia o la reconstrucción de los acontecimientos basada en las fuentes, algo que responde a los desafíos curriculares y que de ser verdad sería un resultado muy alentador para el futuro de nuestra didáctica. Sin embargo, el estudio evidencia que la parte diagnóstica y la parte de la creencia aplicada no responden a este posicionamiento, lo que nos lleva a concluir que pese a ser de gran utilidad, este instrumento no nos resulta confirmatorio, pues la tercera parte del instrumento, y más reveladora, demuestra cómo las fuentes visuales no son un aliado para ellos y mucho menos van a suponer el centro del aprendizaje, ya que suponen un anexo, un elemento adyacente con la función de ilustrar los contenidos y las explicaciones. Por contra, las respuestas que obtenemos en la fuente textual son bastante más próximas al modelo criterialista (Magioni, 2010), ya que el uso de estas le resulta un recurso mucho más familiar y próximo a su experiencia formativa, no obstante, continúa sin poseer una función central.

En suma, obtenemos una deseabilidad docente de cambio de modelo, pero manteniendo la misma finalidad, lo que no representa un progreso en la concepción de la materia. En este sentido, los docentes universitarios tenemos una gran responsabilidad pues el mensaje que muchas veces se difunde en las aulas de formación se centra en el abanico de metodologías disponibles en lugar de en la finalidad de su aplicación y enseñanza, lo que lleva a los alumnos a maquillar la fórmula de siempre para hacerlo más ameno, pero cuyo objetivo de enseñanza no muda a la comprensión de la historia, sino que perpetúa el sistema en la memorización de datos. Solo 16 alumnos han aludido a procedimientos superiores como la

comprensión, el cuestionamiento, la indagación, análisis, investigación o reflexión, mientras que una parte mucho más significativa habla de amenizar las clases, por lo que no se aborda el verdadero sentido de la enseñanza de la historia.

Finalmente, concluir que existe una notable ausencia de estudios centrados la formación docente de Educación Primaria, que es necesario cubrir para favorecer el cambio conceptual y con ello el alcance de una enseñanza basada en la comprensión histórica.

## REFERENCIAS

- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644. <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Morales, A. J. (2021). "Habilidades de pensamiento histórico y geográfico: entre saberes disciplinares y saberes para la enseñanza en la formación del profesorado". En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles-Martínez y R. López-Facal (Eds.), *Manual de Investigación sobre Formación del Profesorado en Historia y Geografía* (pp.159-176). Peter Lang.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro-Sainz, Á. y Monteagudo-Fernández, J. (2022). Enfoques de enseñanza y análisis de perfiles: un estudio exploratorio con profesores de historia en formación. *SABIO Abierto 11*, 1-13. doi: 10.1177/21582440211059174
- Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. University of Maryland.
- Martínez-Hita, M. y Miralles, P. (2021). Evolución de las concepciones del alumnado de Educación Primaria sobre la Historia como disciplina. *ENSAYOS, Revista de la Proyecto Docente e Investigador*, 36(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2708>
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101.
- Paricio, J., García-Ceballos, S. y Rubio, A. (2022). Epistemic beliefs and pre-service teachers' conceptions of history instruction. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2022.865222> .
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rivero, P., Aso, B. y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>

- Sáiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Vansledright, B. y Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. En J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Braten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128-146). Routledge.
- VanSledright, B. y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

## 19. Percepciones del profesorado en formación sobre el patrimonio inmaterial como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia<sup>1</sup>

Rivero, Pilar

Navarro-Neri, Iñaki

Rubio-Navarro, Alodia

<sup>1</sup>*Universidad de Zaragoza, España.*

**Resumen:** En los últimos años, diversas investigaciones han analizado la valoración que hacen los futuros docentes de los elementos patrimoniales como recurso para la enseñanza de la Historia. En vistas a ampliar este panorama y seguir contribuyendo a la mejora de la formación del profesorado, este estudio tiene por objetivo identificar las actitudes manifestadas por los estudiantes del Máster de Profesorado (especialidad Geografía e Historia) de la Universidad de Zaragoza en relación a la utilidad didáctica del patrimonio cultural inmaterial. A través de un cuestionario diseñado *ad hoc* y de corte cuantitativo, se han recogido las percepciones de un total de 38 estudiantes durante el curso 2022-2023. El análisis de estas apunta hacia una alta valoración de las manifestaciones intangibles como elemento a incluir en la educación histórica, si bien se encuentran mayores dificultades para abordarlas desde los planteamientos del pensamiento histórico y para lograr su incorporación efectiva en la práctica docente. Estos resultados abren vías de reflexión para la mejora de la formación recibida por los futuros docentes de Geografía e Historia, que debe facilitar a estos herramientas y recursos para lograr un mayor entendimiento y valoración de los diversos elementos patrimoniales.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio cultural inmaterial, pensamiento histórico, formación de profesorado, Educación Secundaria.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha desarrollado gracias al apoyo del grupo de investigación ARGOS (S50\_20R, Gobierno de Aragón) de la Universidad de Zaragoza. Se inscribe en el marco del proyecto estatal I+D+i PID2020-115288RB-I00 “Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles” (financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033), y se encuentra igualmente vinculado al proyecto TED2021-131174B-I00 “Herramientas digitales participativas para el apoyo a cibercomunidades patrimoniales” (financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033).

## 1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento del patrimonio cultural inmaterial (en adelante, PCI) por parte de la UNESCO en 2003 ha provocado que, durante las últimas dos décadas, sus límites con aquello que podría considerarse “patrimonio tangible” sean objeto de debate. Para algunos autores, esta nueva categoría podría entenderse como una tipología patrimonial específica (Kirshenblatt-Gimblett, 2004), mientras que para otros se trataría de una reinterpretación del sentido y valores tradicionalmente asignados al patrimonio cultural, que ahora pasaría a tener en consideración el sentido dinámico, identitario y auto reconocido de sus manifestaciones (Fontal, 2022).

Estas dificultades en la interpretación del concepto, así como la juventud del mismo, pueden estar en la base del escaso reconocimiento que el PCI tiene entre la comunidad educativa. Así lo han demostrado estudios centrados tanto en las concepciones de los estudiantes (Marín & Fontal, 2020) como en las del profesorado en activo y formación (Gillate et al., 2021; López-Fernández et al., 2021; Moreno-Vera et al., 2020). Esta baja valoración de las manifestaciones inmateriales por parte de los docentes se traduce en que su incorporación en la práctica didáctica sea anecdótica –como está revelando un proyecto de investigación actualmente desarrollado por el grupo ARGOS–.

Desde la Educación Patrimonial, puede aducirse que no considerar estas manifestaciones impide que los estudiantes alcancen una comprensión holística del patrimonio (Cuenca, 2002). Asimismo, la enseñanza de la Historia –que en los últimos años ha concedido un creciente valor a los elementos patrimoniales inmateriales como fuente para la comprensión del pasado (Santacana & Llonch, 2015)– también perdería en las aulas un recurso capaz de fomentar diversas competencias del pensamiento histórico (Gómez-Carrasco et al., 2014; Pinto & Ibáñez-Etxeberria, 2018). El PCI, como expresión cultural viva en el momento actual pero transmitida y recreada desde sociedades pasadas, se constituye en una fuente histórica con un gran potencial para trabajar didácticamente metaconceptos como la multiperspectiva y la distancia histórica (van Boxtel et al., 2016).

Desde esta perspectiva, en España son varios los trabajos que han atendido a los diversos factores que determinan la presencia y el tratamiento del patrimonio como recurso para la educación histórica en contextos formales, destacando entre estos elementos el peso del currículo (Pinto & Molina-Puche, 2015; Sánchez-Hidalgo, 2012), los discursos recogidos en los libros de texto (Cuenca & López-Cruz, 2014; González-Monfort & Pagés, 2005), y las percepciones del profesorado (Molina-Puche & Muñoz-Cutillas, 2016). Estos últimos subrayan que la enseñanza del patrimonio se encuentra determinada por una concepción de este conceptual, academicista y monumentalista, así como por una práctica didáctica en la que todavía priman las metodologías expositivas y memorísticas.

Considerando que la formación que reciben los futuros docentes puede ayudar a la transformación de estas actitudes y prácticas, resulta clave analizar qué concepciones manifiesta el profesorado en formación sobre el patrimonio y, más específicamente, el PCI como elemento para la educación histórica en Secundaria. Gómez-Carrasco et al. (2020) constataron recientemente que los futuros docentes otorgan al patrimonio una gran capacidad didáctica como fuente para la educación histórica, aunque en su forma de abordarlo sigue teniendo un gran peso la visión metodológica tradicional, conclusiones similares a las alcanzadas anteriormente por Miralles et al. (2017). Los resultados obtenidos por Felices-De la Fuente et al. (2020) a través de un cuestionario implementado en las universidades de Málaga, Almería y Murcia señalaban que los estudiantes del Máster de Profesorado mostraban ciertas dificultades para identificar

el concepto de PCI e incorporarlo en la práctica docente, si bien le atribuían una utilidad superior que a otras manifestaciones patrimoniales como recurso para la enseñanza de la Historia.

Igualmente, este tipo de investigaciones constituye una fotografía de las necesidades del futuro profesorado, aportando claves para la mejora de las enseñanzas disciplinares y didácticas ofrecidas por los distintos másteres de Profesorado de Educación Secundaria en España. Con el propósito de ampliar esta panorámica, el objetivo de esta investigación es identificar las percepciones sobre el PCI como recurso para la enseñanza de la Historia del alumnado del Máster de Profesorado (especialidad Geografía e Historia) de la Universidad de Zaragoza. Este objetivo general pasa por atender a otros objetivos específicos:

OE1. Explorar el concepto de PCI manejado por el profesorado en formación.

OE2. Analizar la utilidad concedida al PCI como recurso para la enseñanza de la Historia y, especialmente, para el trabajo de las competencias del pensamiento histórico.

OE3. Identificar posibles dificultades y necesidades del profesorado en formación en relación a la incorporación del PCI como recurso para la enseñanza de la Historia.

## **2. MÉTODO**

Se ha desarrollado una investigación exploratoria de corte cuantitativo y basada en métodos selectivos, mediante la aplicación una encuesta diseñada *ad hoc*. La selección de participantes se ha realizado a partir de un muestreo no probabilístico intencional, dado que el propósito de este estudio es conocer específicamente las concepciones del alumnado del Máster de Profesorado (especialidad de Geografía e Historia) de la Universidad de Zaragoza durante el curso 2022-2023 (N=70). Los datos se recogen durante el mes de marzo de 2023 en el contexto de la asignatura de “Diseño de actividades de aprendizaje de Geografía e Historia”, en la última sesión teórica del curso antes del inicio de las prácticas en centros escolares. En total, se recogen las respuestas de 15 estudiantes presentes en el turno de mañanas y de 23 en el de tardes (n=38).

La recogida de información se realiza mediante un cuestionario, instrumento utilizado habitualmente en estudios exploratorios sobre percepciones del profesorado (Molina-Puche et al., 2016). Este se facilita a los estudiantes a través de la plataforma Google Forms y cuenta con 14 preguntas, de las cuales 11 responden a escalas de valoración tipo Likert (1-5 puntos), 2 son de respuesta abierta y otra de ellas permite una selección múltiple de ítems. Esta diversidad de preguntas pretende explorar y cuantificar las respuestas ofrecidas en relación a cuatro dimensiones diferentes: 1) concepto del PCI; 2) percepción de la utilidad didáctica del PCI para la enseñanza de la Historia; 3) percepción de la utilidad didáctica del PCI para el trabajo de los metaconceptos del pensamiento histórico; y 4) aplicación didáctica del PCI. Los resultados cuantitativos se han analizado mediante estadísticos descriptivos, mientras que los datos aportados en las respuestas abiertas se han codificado utilizando el software NVivo v.14 para posteriormente ser cuantificados.

## **3. RESULTADOS**

Se presentan a continuación los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario.

En relación al concepto que los futuros docentes sostienen acerca del PCI y su grado de familiarización con este (Tabla 1), se observa que los participantes atribuyen valores moderados a este segundo aspecto



–que disminuyen notablemente cuando se les plantea una mayor concreción del concepto en base a los textos institucionales de referencia–. Pese a ello, se otorga a las manifestaciones intangibles un valor equiparable al del patrimonio cultural material y el patrimonio natural, destacando especialmente las expresiones relacionadas con la danza, la lengua y la gastronomía, así como aquellas vinculadas al ámbito local, como se recoge en la Tabla 2 –se indican un total de 41 respuestas ya que algunos estudiantes mencionan más de una manifestación de PCI–.

**Tabla 1.** Resultados obtenidos en los ítems relativos a la dimensión “concepto del PCI”

Ítem		Mín.	Max.	Media	Mediana	Desviación est.
1	Tengo claro qué es el PCI y podría definirlo sin dificultades	1	5	3.89	4	1.12
2	Tengo claras cuáles son las distintas manifestaciones de PCI que propone la UNESCO	1	5	3.03	3	1.18
3	Creo que el PCI es igual de valioso que el patrimonio cultural material	1	5	4.34	5	0.90
4	Creo que el PCI es igual de valioso que el patrimonio natural	2	5	4.26	5	0.88

**Tabla 2.** Categorías elaboradas en torno a las respuestas obtenidas en el ítem 5 “Indica un ejemplo de PCI que para ti sea especialmente valioso/significativo”

Categorías	Descriptorios	Frecuencia	Frecuencia relativa
Danza	“Jota”, “baile(s)”, “flamenco”	9	21.95%
Música	“Canciones populares”, “Música folklórica/tradicional”	3	7.32%
Lenguas y expresiones orales	“Lengua aragonesa”, “lengua”, “leyendas”, “historias”, “refranes”	8	19.51%
Gastronomía	“Dieta mediterránea”, “patrimonio gastronómico”, “alimentación”, “cocina”	6	14.63%
Actos festivos	“Fallas”	1	2.44%
Costumbres	“Costumbres”	1	2.44%
Oficios	“Oficios tradicionales”	1	2.44%
Patrimonio local	“Fiestas patronales”, “mi pueblo”, “Romería de San Jerónimo”, “contradanza de Cetina”, “carnaval de Bielsa”	6	14.63%
Otros	“Yacimientos arqueológicos”, “el manifiesto comunista”, “cualquier	6	14.63%

	elemento”, “la memoria histórica”, “folklore”		
--	--	--	--

Al valorar el PCI desde una perspectiva didáctica para la enseñanza de la Historia (Tabla 3), el profesorado en formación considera que el PCI tiene una utilidad elevada para ser abordado como contenido en la enseñanza de la Historia, que disminuye ligeramente al considerarlo como fuente histórica.

**Tabla 3.** Resultados obtenidos en los ítems relativos a la dimensión “percepción de la utilidad didáctica del PCI para la enseñanza de la Historia”

Ítem		Mín.	Max.	Media	Mediana	Desviación est.
8	Creo que es útil incorporar el PCI en Secundaria como contenido de la enseñanza de la Historia	1	5	4.32	5	1.03
9	Creo que es útil incorporar el PCI en Secundaria como fuente para la enseñanza de la Historia	1	5	4.05	4	1.15

Respecto a las posibles simbiosis entre el PCI y los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico, el potencial didáctico de las manifestaciones inmateriales se reduce hasta valores medios (Tabla 4). Atendiendo en particular a cada uno de los metaconceptos propuestos por Seixas & Morton (2013) –al constituir el modelo propuesto por estos autores la base inicial a partir de la cual se introduce a los estudiantes del Máster en los diferentes conceptos del pensamiento histórico–, la mayor parte de los participantes considera que el patrimonio intangible es especialmente adecuado para trabajar la perspectiva histórica, seguida por la relevancia histórica (Tabla 5). Ninguno de los futuros docentes considera en sus respuestas una posible relación entre el PCI y el metaconcepto referido a la causalidad. Las justificaciones del metaconcepto escogido suelen hacer referencia al valor del PCI como referente simbólico-identitario de las sociedades presentes y pasadas, el cual da acceso y permite entender sistemas de creencias que actualmente han desaparecido. Son igualmente abundantes las argumentaciones centradas en la enseñanza de contenidos conceptuales y actitudinales orientados a la educación en valores para la salvaguardia del PCI.

**Tabla 4.** Resultados obtenidos en los ítems relativos a la dimensión “percepción de la utilidad didáctica del PCI para el trabajo de los metaconceptos del pensamiento histórico”

Ítem		Mín.	Max.	Media	Mediana	Desviación est.
11	Creo que es útil trabajar los metaconceptos del pensamiento histórico en Secundaria a través del PCI	1	5	3.71	4	0.92

12	Creo que es posible trabajar los metaconceptos del pensamiento histórico en Secundaria a través del PCI	1	5	3.74	4	1.04
----	---	---	---	------	---	------

**Tabla 5.** Resultados obtenidos en los ítems relativos a la utilidad del PCI para trabajar un determinado metaconcepto (13) y categorías elaboradas a partir de su justificación (14)

Metaconcepto	Frecuencia	Frecuencia relativa	Categorías	Descriptor	Frecuencia
Causa y consecuencia	0	-	-	-	-
Perspectiva histórica/ multiperspectiva	11	28.95%	Comprensión del imaginario y los referentes simbólicos	“Imaginario”, “Sistema de creencias”, “pensamiento”, “representar”	2
			Contextualización de las sociedades	“Acercar”, “introducir”, “aproximación”, “motivos”	3
			Comprensión de la evolución del PCI	“Evolución”, “actualidad”	3
			Razones para su salvaguardia	“Conservación”, “motivos”	1
			NS/NC	-	2
Dimensión ética	7	18.42%	Respeto a la multiculturalidad	“Respeto”, “valores”, “multiculturalidad”	2
			Fomento vínculos afectivos	“Emocional”, “conectar”	1
			Fomento vínculos identitarios	“Significación cultural”, “Identidad”, “Regionalismo”	2
			NS/NC	-	2
Relevancia histórica	8	21.05%	Comprensión del imaginario	“Imaginario colectivo”, “leyendas”	1
			Interpretación y valoración del entorno	“Reflexión”, “espacio geográfico”, “lugares”	2
			Fomento vínculos identitarios	“Matiz identitario”, “pasado común”	1
			Razones para su salvaguardia	“Entender”, “preservar”, “conservar”, “poner en valor”, “reivindicar”	2
			NS/NC	-	2
Trabajo con fuentes	5	13.16%	Validez de las fuentes	“Fuente oral”, “válida”, “evolución”	3
			Accesibilidad de las fuentes	“Acercamiento”, “accesible”	1
			Salvaguardia del PCI	“Recoger”, “pérdida”	1

Cambio y continuidad	7	18.42%	Evolución de las sociedades	“Comparación”, “tradición”, “transformación”	3
			Comprensión del imaginario	“Imaginario”, “cosmovisión”, “mentalidades”, “costumbres”, “leyendas”	2
			Valor didáctico	“Problematizar”, “cuestionar”, “efectos”, “novedad”	2

Los ítems relativos a la dimensión “aplicación didáctica del PCI” son, no obstante, los que obtienen unas puntuaciones más bajas en el conjunto del cuestionario (Tabla 6).

**Tabla 6.** Resultados obtenidos en los ítems relativos a la dimensión “aplicación didáctica del PCI”

Ítem		Mín.	Max.	Media	Mediana	Desviación est.
6	Tengo claras cuáles son las competencias específicas y los saberes básicos de Geografía e Historia relacionados con el PCI en el nuevo currículo	1	5	3.24	4	1.42
7	Creo que Geografía e Historia es la asignatura más adecuada para trabajar el PCI en Secundaria	1	5	3.76	4	1.22
10	Me he planteado incluir elementos de PCI como contenido/fuente mientras diseñaba mi unidad didáctica	1	5	3.11	3	1.47

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados arrojados por esta investigación apuntan a que, desde una perspectiva patrimonial, el valor que los futuros docentes atribuyen al PCI es prácticamente equiparable al del patrimonio cultural material y al del patrimonio natural, datos que contrastan con la menor significación que los estudiantes encuestados en otros estudios concedían a lo intangible frente a lo material (Gillate et al., 2020; López-Fernández et al., 2021). Esta diferencia, no obstante, puede deberse a que las anteriores investigaciones se habrían centrado en percepciones de estudiantes de los grados de Magisterio Infantil y de Primaria, mientras que la formación disciplinar específica de los futuros docentes de Educación Secundaria podría llevar a estos a tener mayores nociones de los elementos que constituyen el PCI y, por tanto, a estar más sensibilizados hacia esta realidad patrimonial. Sin embargo, el profesorado en formación reconoce tener ciertas dificultades al tratar de conceptualizar estas nociones, hecho que ya ha sido puesto de manifiesto por Felices-De la Fuente (2020) en una publicación específicamente centrada en las concepciones de los futuros docentes de Secundaria.

Atendiendo a la valoración del PCI como recurso para la educación histórica, el análisis de las respuestas aportadas por los estudiantes del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza

demuestra una opinión favorable hacia este tipo de manifestaciones patrimoniales, en línea con lo revelado por investigaciones previas realizadas en otras universidades españolas (Felices-De la Fuente et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Miralles et al., 2017). Las puntuaciones obtenidas son muy similares a las constatadas por Felices-De la Fuente et al. (2020) entre los estudiantes de las universidades de Málaga, Almería y Murcia, que oscilaban entre 3,88 y 4,14 puntos, y que en el caso de Zaragoza presentan una media de 4,19 puntos. No obstante, y aunque estas investigaciones previas incorporan respuestas abiertas que son categorizadas cualitativamente, han tendido a conceptualizar el PCI mediante ítems cuantitativos que lo introducen como “fiestas locales y tradicionales” (Gómez-Carrasco et al., 2020, p. 7) o “tradiciones de contenido histórico” (Felices-De la Fuente et al., 2020, p. 4). En el presente estudio, el reconocimiento de festividades, usos y tradiciones obtiene puntuaciones muy bajas en comparación con el de las danzas, la gastronomía y las producciones lingüísticas –así como la lengua como vehículo comunicativo en sí mismo–, hecho que podría apuntar a que, de haberse preguntado al profesorado en formación por una mayor diversidad de manifestaciones patrimoniales intangibles en los artículos previos, estas quizás hubieran alcanzado una puntuación superior a la de las fiestas y tradiciones históricas locales.

Pese a estos resultados positivos, la menor puntuación obtenida en relación al fomento de las competencias propias del pensamiento histórico, así como la ausencia de consideración de algunas de estas competencias –como la relativa a la comprensión de la causalidad–, parecen indicar que sigue siendo necesaria una mayor visibilización del PCI en la formación inicial del profesorado. Esta conclusión también puede extrapolarse a la dimensión referida a la incorporación efectiva de estas manifestaciones, como fuente o contenido, en la práctica docente: en el ítem 6, un 47.4% de los participantes admite no tener claro qué elementos curriculares harían posible abordar el PCI en la asignatura de Geografía e Historia, mientras que, en el décimo ítem, el 36.8% de ellos manifiesta que no se ha planteado incluir expresiones inmateriales en su programación didáctica.

La aparente desconexión entre la valoración teórica y la incorporación didáctica del PCI como recurso para la educación histórica hace necesaria la reflexión sobre la formación disciplinar, didáctica y metodológica que se está ofreciendo al futuro profesorado de Educación Secundaria, así como a explorar posibles vías de mejora. Como ya pusieron de manifiesto Gómez-Carrasco et al. (2014), propiciar el pensamiento histórico en las aulas pasa necesariamente por una transformación metodológica, que haga hincapié en planteamientos problematizadores y que den un mayor protagonismo a los razonamientos del alumnado. Por ello, la formación en Didáctica de la Historia que reciben los futuros docentes de Secundaria debe incorporar actividades y recursos que aborden estos cambios de forma conjunta. En este sentido, desde el grupo de investigación ARGOS se están desarrollando en la actualidad recursos didácticos para la visibilización del PCI en la práctica docente, como pueda ser la *app* de geolocalización patrimonial CATPAT (CIVITAS III), que permite introducir en el aula de Ciencias Sociales las nuevas tecnologías como recurso para la sensibilización en torno al PCI y otros patrimonios en peligro.

En base a los resultados obtenidos y las herramientas que se están configurando para contribuir a la formación del futuro profesorado de Geografía e Historia, será necesario comprobar en un futuro la efectividad de estos recursos didácticos para lograr una mayor conceptualización y uso didáctico del PCI en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se hace igualmente imprescindible seguir indagando en las percepciones del profesorado sobre el patrimonio intangible como fuente y contenido a abordar desde el pensamiento histórico, para así generar sinergias entre la Educación Patrimonial y la Didáctica de la

Historia: salvaguardar el PCI a partir de su comprensión como puente intergeneracional, valorar el PCI como referente simbólico y ventana sociocultural a sociedades pasadas.

## REFERENCIAS

- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano - Repositorio de la Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. & López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary. *Cultura y Educación / Culture and Education*, 26(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Felices-De la Fuente, M. M., Chaparro-Sainz, A. & Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7, 123. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 129-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches: An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(3), 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño-Molina, J., & Molina-Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- González-Monfort, N. & Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.05>
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). *Intangible Heritage as a Metacultural Production*. *Museum International*, 56(1-2), 52-65. <https://doi.org/10.1111/j.1350-0775.2004.00458.x>
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J. & García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Marín, S. & Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- Miralles, P., Gómez-Carrasco, J. C. & Rodríguez-Pérez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), pp. 187-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Molina-Puche, S., Felices-De la Fuente, M. M. & Chaparro-Sainz, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 149-166.
- Molina-Puche, S. & Muñoz-Cutillas, R. E., (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso.

- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A. & Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Pinto, H. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-354. <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.13>
- Pinto, H. & Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Sánchez-Hidalgo, C. I. (2012). *El patrimonio como recurso didáctico en la Educación Secundaria y Bachillerato: Estudio de su uso en la enseñanza de la Historia de España*. Región de Murcia – Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Santacana, J. & Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Van Boxtel, C., Grever, M. & Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. van Boxtel., M. Grever & S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts: Questioning Heritage in Education* (pp. 1-18). Berghahn Books.

## 20. Formar en pensamiento histórico en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria y en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria: dificultades y posibilidades<sup>1</sup>

Sáiz Serrano, Jorge

*Universitat de València, España.*

**Reseumen:** Formar docentes en pensamiento histórico es un reto que impulsa la innovación en historia escolar para educar en pensamiento crítico y ciudadanía democrática. Este reto deviene necesidad ante la nueva ley educativa en España (LOMLOE) cuyas regulaciones curriculares para Educación Primaria y Secundaria introducen por primera vez el enfoque del pensamiento histórico. El presente trabajo presenta un análisis empírico de las vías y niveles existentes para formar docentes en pensamiento histórico. Se aportan resultados provisionales de una investigación más amplia que analiza, desde el paradigma cualitativo y la teoría fundamentada, ejercicios de diagnóstico teórico-práctico sobre competencias históricas realizados por futuros/as maestros/as de Primaria y futuros/as docentes de Secundaria, estudiantes respectivamente del último curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria y del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia. Se categorizan, a partir del análisis de los textos, las formas y niveles de aprendizaje en el conocimiento y uso del pensamiento histórico del futuro profesorado (nivel declarativo, como conocimiento disciplinar y nivel aplicativo como conocimiento didáctico disciplinar). La interpretación inicial de estos niveles sirve para aportar un diagnóstico provisional de las dificultades y posibilidades de formar docentes en pensamiento histórico.

**PALABRAS CLAVE:** formación de profesorado, pensamiento histórico, educación secundaria, educación primaria.

---

<sup>1</sup> Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".



## **1. INTRODUCCIÓN**

La reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Ley de Educación (LOMLOE de 2021) y su regulación curricular en historia escolar para Primaria y Secundaria (2022) ha introducido, por primera vez y de forma explícita, el pensamiento histórico como una de las competencias específicas de la historia escolar. Se regula legalmente la obligatoriedad de enseñar por competencias específicas basadas en el pensamiento histórico, que deben complementar el trabajo general de competencias clave o genéricas, comunes a todas las disciplinas. Esta regulación introduce importantes retos en la formación del profesorado, tanto en la formación inicial de futuros docentes, como en la actualización de docentes en activo. En este sentido, no son pocas las voces críticas que vuelven a alzarse contra la enseñanza competencial, a pesar de ser una obligación legal ya vigente en leyes educativas anteriores (Ley Orgánica de Educación –LOE- de 2006 y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educación –LOMCE- de 2014); una obligatoriedad que, por tanto, habría ya de haber dado sus frutos a día de hoy. Todo parece indicar que no siempre viniendo siendo así. Todavía perviven representaciones y prácticas docentes alejadas de la perspectiva competencial y muy críticas con éstas. Una de las críticas más comunes en el ámbito de la enseñanza de la historia escolar, especialmente en educación secundaria, es contraponer la enseñanza de la historia por contenidos, basada en variados y ricos contenidos y contextos históricos, con la “nueva” enseñanza de la historia por competencias, basada en vías cognitivas y procedimentales que, supuestamente, reducirían a un segundo plano los contenidos. Nada más lejos de la realidad, Esta visión se basa en un conocimiento superficial y reduccionista tanto de las competencias genéricas como de las competencias de pensamiento histórico. De hecho, las sólidas investigaciones basadas en este enfoque, consolidado como paradigma en educación histórica (Seixas, 2017), resaltan precisamente la intrínseca vinculación entre enseñanza por contenidos y por competencias en historia escolar (Lee, 2005; VanSledright, 2011).

En este trabajo apostamos claramente por superar esa falsa dicotomía, tanto en la práctica de aula como, principalmente, en la propia formación docente. De hecho, consideramos que promover un cambio de mejora, como innovación, en historia escolar basado en formar al alumnado en pensamiento crítico y en ciudadanía democrática debería pasar por dos vías perfectamente complementarias. Por un lado, adoptar un enfoque crítico y problematizador en la selección de contenidos y en las finalidades de la historia escolar. Por otro lado, enriquecer ese enfoque crítico desde una enseñanza activa y competencial basada en la aplicación de destrezas cognitivas propias de la historia como disciplina, esto es, de competencias de pensamiento histórico.

Desde esta doble perspectiva, dada su exigencia curricular y su eficacia en formación en ciudadanía democrática, más allá de una simple dimensión procedimental o cognitiva, consideramos más que necesaria mejorar la formación docente en pensamiento histórico. Precisamente, la importancia de este enfoque se constata si consideramos que se trata de la línea principal en trabajos sobre formación de profesorado en historia (Gómez y Rodríguez, 2021). Para fundamentar el presente trabajo, centrémonos en caracterizar brevemente el pensamiento histórico y, a continuación, en abordar las trayectorias de aprendizaje que, a nuestro juicio, supone introducirlo como contenido en la formación docente inicial.

## **2. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y SUS PASOS EN FORMACIÓN DOCENTE**

No existe una única tradición que monopolice las investigaciones y prácticas educativas en pensamiento histórico. De hecho, si hacemos una síntesis de las aportaciones de este enfoque (Lévesque y Clark, 2018; van Boxtel y van Drie, 2018; Gómez y Sáiz, 2023), pueden caracterizarse tres grandes escuelas (anglo-

norteamericana, alemana y holandesa) en distintos contextos y con enfoques específicos, si bien el paradigma del pensamiento histórico también se ha extendido en países como Australia, Brasil, Portugal y, con especial relevancia, en España. Detallemos brevemente las aportaciones de las principales escuelas. La angloamericana (Inglaterra: Chapman, 2021; Lee, 2005; Estados Unidos: Wineburg, 2001; VanSledright, 2011- y Canadá: Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013) más práctica, ha desarrollado una serie de competencias históricas interrelacionadas derivadas del trabajo de los/as historiadores/as que, incluyen habilidades como el uso de fuentes, la comprensión de la causalidad, la comprensión del tiempo histórico y la capacidad para evaluar la relevancia histórica. Por su parte, existe una escuela alemana (Rüsen, 2005; Körber y Mejer-Hammer, 2015; Körber, 2021), que se centra más en la teoría y en la conciencia histórica, es decir, en la comprensión de que la historia es una construcción humana que está en constante evolución. Además, esta escuela defiende un modelo competencial que va más allá de las capacidades cognitivas y que incluye el uso del conocimiento histórico para la orientación personal en el presente y en el futuro. Finalmente, la escuela holandesa (van Boxtel y van Drie, 2018) aboga por un enfoque integrador que se centra en el razonamiento histórico como finalidad educativa. Esto implica el desarrollo de un conjunto de competencias históricas que incluyen las habilidades de las escuelas angloamericana y alemana, pero que también se enfocan en la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento histórico a situaciones del mundo real y para analizar y evaluar las perspectivas históricas de distintos grupos sociales. En general, cada escuela tiene su propio enfoque y metodología, y cada una de ellas ofrece valiosas contribuciones para el estudio y la enseñanza de la historia. La elección de una escuela en particular dependerá de los objetivos específicos del estudio y de la educación histórica que se quiera lograr.

Si queremos mejorar y fortalecer la formación de futuro profesorado en pensamiento histórico es necesario reflexionar y definir claramente qué contenidos y qué recorridos de aprendizaje concretos supondría apostar por esta vía. Proponemos diferenciar dos pasos concretos (Sáiz, 2022), diferenciando conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico disciplinar. En la siguiente Tabla 1 aportamos una síntesis al respecto.

**Tabla 1.** Recorrido de aprendizaje en formación docente en pensamiento histórico

	Contenidos formativos		Itinerarios
<b>Conocimiento disciplinar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Contenidos y contextos históricos</b> (etapas, procesos, periodos, acontecimientos, personajes, escenarios, etc.)</li> <li>-<b>Epistemológica histórica:</b> impugnar la visión positivista o realismo ingenuo (confundir historia y pasado social) y consolidar una visión relativista práctico-crítica (la historia es una construcción narrativa del pasado social)</li> <li>-<b>Dimensión cognitivo-competencial de conocimientos o narrativas históricas:</b> concepto y escuelas en pensamiento histórico</li> <li>-<b>Escuelas o corrientes historiográficas:</b> propuestas de estudio y posicionamientos sobre finalidades de conocimiento histórico</li> </ul>	Único	
<b>Conocimiento didáctico disciplinar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Saberes teórico-prácticos</b> para enseñar conocimientos y competencias históricas:</li> <li>-<b>Interpretar el currículo</b> y formular <b>problemas de aprendizaje</b></li> <li>-Conocer y aprovechar las <b>ideas previas</b> del alumnado sobre problemas planteados</li> </ul>	<b>Itinerario práctico:</b> Priorizar una vía procedimental o cognitiva y	<b>Itinerario crítico:</b> Priorizar la problematización de contenidos en finalidad de formación

	<b>-Diseñar actividades y recursos</b> y saber <b>evaluar</b> ( <b>rúbricas</b> cualitativas) los <b>aprendizajes</b> del alumnado sobre conocimientos y competencias	de variedad de recursos	ciudadanía en democrática
--	---	-------------------------	---------------------------

Como se aprecia, como paso previo consideramos imprescindible disponer de un rico conocimiento disciplinar histórico en todas sus dimensiones (de contextos y contenidos, epistemológico, cognitivo-competencial e historiográfico). De todas ellas particular relevancia tiene lograr una sólida preparación en epistemología histórica (Mathis y Parkes, 2020): sólo ese aprendizaje permite impugnar las creencias epistemológicas ingenuas o positivistas sobre la historia y su enseñanza, transitando a visiones relativistas, más expertas o competentes (VanSledright, 2011). Pero, aunque este recorrido inicial sea imprescindible, no asegura por sí mismo que el futuro profesorado utilice el enfoque del pensamiento histórico en el aula. Se puede disponer de un complejo conocimiento disciplinar y de la dimensión competencial del conocimiento histórico y no saber cómo aplicarlo (Gibson y Peck, 2020). Para ello es necesario profundizar en un segundo nivel, de conocimiento didáctico de contenido, una dimensión aplicativa más específica que capacita su uso en las aulas, aprovechando de forma efectiva las competencias históricas en la interpretación del currículo de historia escolar, en el diseño de situaciones-problema de aprendizaje planteando actividades y, sobre todo, en la guía y evaluación de los aprendizajes del alumnado. Este doble recorrido forma al futuro profesorado en la dimensión competencial y le permite superar la orientación tradicional, memorístico-transmisiva, en enseñanza de la historia. Es un aprendizaje de conocimiento didáctico que puede abordarse desde en dos itinerarios (práctico o crítico) no excluyentes, aplicando la conceptualización de modelos curriculares (Parra et. al 2021 y Rozada, 1997): el itinerario práctico priorizaría los cambios procedimentales y cognitivos que mejoran el aprendizaje histórico, mientras que el crítico pondría más énfasis en la problematización de los contenidos a enseñar y sus usos y finalidades para formar ciudadanos críticos. A la luz de nuestra experiencia docente, esta formación docente es altamente costosa y compleja. Requiere mucho más tiempo y profundidad del que normalmente existe en materias universitarias de formación docente en España, tanto en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria como en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia. En este estudio, pretendemos interrogarnos a qué niveles se ha podido llegar en formación docente desde el actual diseño del plan formativo.

### 3. MÉTODO

A tal fin venimos realizando estudios interpretativos sobre los niveles de conocimiento en pensamiento histórico que acredita el futuro profesorado de historia en educación básica basados en el paradigma de investigación cualitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012). Para ello examinamos respuestas del colectivo docente en formación a ejercicios teórico-prácticos sobre conocimiento y aplicación del pensamiento histórico.

#### 3.1 Diseño de la investigación: contexto y participantes

Los participantes analizados hasta la fecha son 254 estudiantes de la Universidad de Valencia de dos titulaciones, del Grado de Maestro/a de Educación Primaria (98 estudiantes: 89 mujeres y 9 hombres) y de la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria –MAES– (156 estudiantes: 93 hombres y 63 mujeres). En el caso del MAES ha intervenido alumnado universitario de cuatro cursos académicos (2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22) mientras que para el alumnado del Grado de docente de Primaria ha participado estudiantes de los últimos dos cursos (2021-22 y 2022-23).

La muestra, por tanto, tiene un carácter no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia) al escoger de manera deliberada a futuro profesorado y también es casual, ya que la selección se hizo a partir de individuos a los que se tenía un fácil acceso (Flick, 2007). El perfil de los participantes difiere claramente. Mientras que el alumnado de Grado cursa su formación universitaria inicial (proviene en su práctica totalidad de secundaria postobligatoria, bachillerato), los estudiantes del MAES ya disponen de una formación disciplinar universitaria previa: en su mayoría -algo más de las tres cuartas partes- proviene del Grado en Historia, siendo el resto formados en el Grado en Historia del Arte (cerca de un quinto), el Grado en Geografía (menos del 5 %) y muy marginalmente en otros Grados de Ciencias Sociales. Todos/as respondieron en el aula universitaria a un ejercicio escrito planteado como instrumento de evaluación en las sesiones finales de materias de su formación docente: en el caso del MAES en la materia “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” (IDDIE), y en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria en su último curso (4.º) en “Didáctica de las Ciencias Sociales: aspectos aplicados”.

### **3.2 Instrumento y procedimiento de análisis**

A diferencia de la línea de investigaciones que abordan como instrumento las narrativas de síntesis histórica (Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y López Facal, 2015), el instrumento empleado en este trabajo para categorizar y obtener evidencias empíricas de los niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico, consiste en un ejercicio escrito teórico-práctico de diagnóstico y diseño de actividades dirigidas a alumnado. Atendiendo al diferente perfil del futuro docente participante en cuanto a formación histórica disciplinar previa, la profundidad, extensión y contenido del ejercicio fue diferente, aunque compartiendo una misma naturaleza y finalidad.

Los estudiantes del MAES debían analizar una prueba planteada para 4.º de ESO en la materia de “Historia” o para 2.º de bachillerato en la materia “Historia de España” (proveniente de un examen real usado en aulas), con diez breves fuentes históricas sobre el Franquismo. Analizando dicha prueba, su planteamiento y recursos, debían redactar un texto donde argumentasen en qué medida era o no una actividad por competencias históricas (diagnóstico y argumentación); también debían diseñar una rúbrica evaluativa de la misma (diseño y aplicación). Por su parte, el alumnado futuro docente de Primaria a partir de dos parejas de fuentes históricas primarias a elegir (dos sobre la desigualdad socio-económica en el Antiguo Régimen y dos sobre la desigualdad de género en el Franquismo) debían diseñar actividades para 5.º o 6.º cursos de Educación Primaria en Ciencias Sociales, justificando en qué medida podían emplearse en ellas competencias de pensamiento histórico (diagnóstico y argumentación) y creando una rúbrica para evaluar los aprendizajes de los/as niños/as (diseño y aplicación). A la hora de redactar las respuestas a sendos ejercicios los participantes ya habían recibido formación específica al respecto, dedicándole al menos una sesión completa a la explicación y aplicación de las competencias de pensamiento histórico en niños/as y adolescentes, examinando bibliografía específica y diseñando ejemplos con fuentes históricas. El análisis de las respuestas de los dos colectivos de profesorado en formación permite, por tanto, disponer de evidencias concretas sobre su formación teórica y práctica para conocer y abordar en el aula aprendizajes de alumnado basados en el pensamiento histórico. En el trabajo que ahora se presenta se pretende perfilar qué niveles específicos de conocimiento teórico-declarativo o práctico-procedimental asumen los participantes a la hora de la identificación, comprensión y uso efectivo de competencias históricas. Dejamos para posteriores estudios la relación de estos

conocimientos del futuro profesorado con sus representaciones sobre la historia y su enseñanza (conocimientos epistemológicos y sobre innovación educativa).

A la hora de analizar todas las respuestas se accede a los textos como material empírico clave (Flick, 2007); y para su análisis la estrategia más apropiada es recurrir a una codificación abierta de marcadores discursivos según estrategias derivadas de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). De esta forma podemos examinar en detalle respuestas e inferir de las mismas unas categorías de análisis. Al tratarse de una investigación en curso, en el presente trabajo presentaremos únicamente la categorización de perfiles o niveles formativos evidenciada del análisis empírico, dejando para posteriores trabajos la profundización en elementos cuantitativos, así como otros elementos discursivos al respecto.

#### 4. RESULTADOS

El examen de los 254 textos de futuros docentes permite perfilar las siguientes categorías de niveles formativos de pensamiento histórico, recogidas en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Niveles formativos en conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico de futuro profesorado

Caracterización del nivel	Características del nivel
0-Nulo	No aborda las competencias de pensamiento histórico (en adelante CH): solo reconoce las competencias clave
1-Nivel declarativo (conocimiento disciplinar) básico	Reconoce y explica a nivel general las CH, localiza alguna (tiempo histórico, fuentes, relevancia, causalidad, etc.) pero no diseña una rúbrica, sólo aporta criterios de calificación
2-Nivel declarativo (conocimiento disciplinar) medio	Reconoce y explica las CH pero no sabe evaluarlas: diseña una rúbrica muy genérica que puede aludir a las mismas pero sin detallar niveles de progresión.
3-Nivel aplicativo (conocimiento didáctico disciplinar) básico	Reconoce y explica las CH sin evaluarlas en su conjunto: diseña una rúbrica donde especifica niveles de progresión en al menos una CH.
4-Nivel aplicativo (conocimiento didáctico disciplinar) complejo	Reconoce, explica y sabe evaluar las CH: diseña una rúbrica con niveles de progresión en dos o más CH.

Conviene profundizar en detalle en los caracteres de cada uno de los niveles evidenciados. Como podrá comprobarse se ha diferenciado claramente un nivel declarativo, correspondiente con un conocimiento disciplinar, de otro nivel aplicativo, propio de un nivel de conocimiento didáctico disciplinar. La principal diferencia entre ambos estriba en la demostración en este segundo nivel de un uso y capacidad evaluativa de las competencias históricas con el alumnado, más allá de un conocimiento identificativo de las mismas en ejercicios concretos, propio del primer nivel. Más aún, incluso se ha podido constatar subniveles específicos según la capacidad de profundización teórico-práctica.

Comenzando con los participantes con nivel declarativo se localiza dos rangos de conocimientos. Por un lado, un nivel declarativo básico (n.º 1 de la Tabla 2): corresponde a quienes conocen y definen las competencias históricas, pero no son capaces de localizarlas de forma clara, al menos no todas las posibles. Disponen de una mínima comprensión teórica ya que conocen la existencia de las mismas -se han trabajado en clase previamente-, son capaces de definir las de forma elemental e incluso de diferenciar

su tipología; no obstante, sólo definen o identifican en detalle alguna de las competencias, especialmente aquellas más abordadas en su formación previa que, en el caso de los futuros docentes de Educación Primaria, son las de fuentes y pruebas y empatía histórica. Este grupo con nivel declarativo básico no aporta una rúbrica que valore los aprendizajes posibles. Sólo se muestra capaz, quienes lo hacen –que no son todos-, de presentar una simple distribución de calificaciones por preguntas según aspectos formales y de contenido. Demuestran así que ha aprendido el enfoque del pensamiento histórico en una dimensión muy primordial, un conocimiento disciplinar básico que en absoluto sirve para aplicarlo en un aula. Existe un segundo grupo del nivel declarativo, que etiquetamos como nivel declarativo medio (n.º 2 de la Tabla 2) al encontrarse cerca de una comprensión teórica o idealizada: son capaces de reconocer adecuadamente buena parte de las competencias históricas, en el ejercicio del MAES indicando dónde se trabajan y en el ejercicio del Grado de Educación Primaria etiquetándolas para justificar el diseño de actividad planteado. Localizan, por tanto, la práctica totalidad de competencias históricas. Desde esta perspectiva podría considerarse que disponen de un suficiente conocimiento disciplinar. No obstante, su formación no supera este nivel teórico ya que se muestran incapaces de diseñar un instrumento que contemple su evaluación. Aportan una rúbrica genérica que distribuye calificaciones en forma y contenido de las preguntas aludiendo alguna competencia histórica. Pero no incluyen el elemento clave que demostraría su capacidad para guiar aprendizajes del alumnado al respecto: señalar concretos niveles de progresión en las competencias históricas. Se trata de un contenido abordado en su formación, en la sesión teórico-práctica dedicada al tema, tanto a nivel general como, específicamente, las competencias de fuentes y pruebas, empatía histórica, tiempo histórico y causalidad. Al no saber evaluarlas, por no haber aprendido a diseñar rúbricas al efecto, carecen de las destrezas para introducirlas en un aula valorando y orientando aprendizajes de alumnado. No llegarían así a un mínimo conocimiento didáctico disciplinar histórico, a saber, aplicar el enfoque competencial histórico.

Ese conocimiento didáctico disciplinar en pensamiento histórico abarca al colectivo con nivel aplicativo en las respuestas analizadas. Son quienes no solo conocen y explican todas las competencias históricas presentes en el ejercicio (caso del ejercicio MAES) o posibles de aplicar a actividades a diseñar (caso del ejercicio para el Grado de Maestro de Primaria). También diseñan una rúbrica que refleja niveles concretos de progresión de aprendizaje. En este grupo incluso es posible diferenciar un primer nivel aplicativo más básico (n.º 2 de la Tabla 2): quienes sólo indican y puntúan formas de aprovechamiento discursivo en al menos una competencia histórica. Las competencias históricas más explicadas y/o citadas en sus textos de forma efectiva son las de fuentes y pruebas (trabajo con fuentes, extracción de su información y empleo de la misma en una explicación, haciendo referencia a ellas en el discurso) y empatía histórica (referida a la comprensión contextualizada posicionándose como personajes del proceso explicado). Demuestran poseer destrezas mínimas para introducir una evaluación formativa a su posible alumnado. Podrían enseñar a usar las fuentes de forma heurística y creativa, citándolas y empleando la información de las mismas, relacionada con la que el alumnado disponga sobre el contexto histórico. También pueden enseñar, desde los niveles de empatía histórica, a que el alumnado comprenda contextos históricos pasados evitando presentismos y usando la recreación de agentes o contextos. Estos participantes han sido capaces de aprovechar adecuadamente los ejemplos utilizados en las clases sobre pensamiento histórico. En el grado más alto se encuentra quienes etiquetamos como de nivel aplicativo complejo (n.º 3 de la Tabla 2). Se trata de aquellos que evalúan dos o más competencias históricas de forma efectiva con rúbricas apropiadas que refieren grados de progreso de aprendizaje. Las dos competencias históricas que más valoran conjuntamente son las ya indicadas de fuentes y empatía

histórica; a ellas también unen las de dimensión ética, relevancia histórica y tiempo histórico.

¿Cuál es el peso entre el profesorado en formación de estos niveles formativos en competencias de pensamiento histórico? Vemos diferencias muy significativas entre quienes se forman para profesor/a de Geografía e Historia de Educación Secundaria y quienes se forman para maestro/a de Educación Primaria. Examinémoslo nivel a nivel.

En primer lugar, el nivel nulo, del cual no hemos hablado previamente. Entre los maestros/as en formación encontramos un colectivo significativo, más de un tercio, con este nivel nulo, es decir, ni tan siquiera mencionan las competencias de pensamiento histórico, ya que sólo apelan y explican las competencias clave. Dicho nivel nulo es prácticamente inexistente entre el colectivo de estudiantes del MAES.

En segundo lugar, el nivel declarativo, de conocimiento teórico de las competencias de pensamiento histórico. La mayoría de los estudiantes del MAES, algo más de las tres cuartas partes de los participantes, evidencia este nivel declarativo, con una mayor presencia del básico sobre el medio: se detienen a explicar en qué consiste el pensamiento histórico y sus competencias e indican su presencia en el ejercicio que analizan. Por su parte, entre el colectivo de maestros/as en formación, este nivel declarativo, sobre todo en su grado básico, es el único presente entre quienes abordan el tema: prácticamente todos/as son capaces de definir competencias históricas y las mencionan en las actividades diseñadas (sobre todo uso de fuentes, tiempo histórico y empatía histórica), aunque lo hacen de una forma idealizada, reproduciendo un discurso memorizado previamente.

En tercer lugar, el nivel aplicativo, de conocimiento didáctico de las competencias históricas. Llama poderosamente la atención que este nivel esté ausente entre los futuros/as maestros/as. Ninguno/a diseña rúbricas basadas en competencias histórica, eso sí, plantean rúbricas pensadas para abordar las competencias clave de forma genérica. Por el contrario, entre los estudiantes del MAES sí que vemos niveles aplicativos, aunque sean minoritarios (sólo superan ligeramente la quinta parte) y predominen niveles básicos (planteando rúbricas efectivas con progresos de aprendizaje en al menos una competencia histórica) duplicando a los de nivel complejo (diseñan rúbricas para dos o más competencias históricas).

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

¿Cómo interpretar estos variados niveles formativos en pensamiento histórico del futuro profesorado de Primaria respecto al de Secundaria? Pueden considerarse dos factores relevantes al respecto: por un lado, el nivel de formación disciplinar previo en Historia; por otro, la tipología, efectividad y profundidad de los aprendizajes cursados en formación docente para enseñar historia escolar (diversos para los/as futuros/a maestros/as y para docentes de secundaria).

Efectivamente, entre el profesorado de Primaria en formación no sólo vemos quienes confunden competencias clave y competencias de pensamiento histórico; también evidenciamos que este colectivo únicamente llega a un conocimiento idealizado o memorístico al respecto. Este futuro/a maestro/a no ha aumentado su formación histórica respecto a la muy básica que dispone de partida de su educación secundaria postobligatoria. Por este motivo, es escasamente aprovechada la ya de por sí escasa carga docente, en créditos y por tanto en tiempos universitarios, que recibe de Didáctica Específica de la Historia y Ciencias Sociales (en comparación con la Didáctica General y otras Didácticas Específicas): difícilmente puede interpretar, utilizar y enfocar en una orientación competencial, de competencias de

pensamiento histórico, los paupérrimos contenidos y contextos históricos que conoce. Esa situación se intenta suplir aportando mínimos contenidos sintetizados a nivel general por etapas y/o profundizando en escenarios y procesos de relevancia local. Ahora bien, a pesar de los esfuerzos al respecto, no aprenden conocimientos históricos en la suficiente riqueza y profundidad para interpretarlos e incorporarlos en sus diseños de actividades didácticas.

Esta situación no ocurre entre quienes cursan el MAES. Como graduados en Historia pueden aprovechar la formación en Didáctica Específica desde un conocimiento histórico previo. Por eso, no sólo acreditan mayoritariamente un nivel declarativo, de conocimiento disciplinar: identifican y explican en sus respuestas las competencias históricas, vinculándolas al ejercicio examinado; también pueden verse algunos capaces de utilizar competencias históricas para guiar y evaluar aprendizajes de alumnado. No obstante, son pocos los que llegan a un conocimiento didáctico disciplinar sobre pensamiento histórico. Dependerá de su aprovechamiento del aprendizaje teórico-práctico en su formación docente: pueden conocerlas y no comprenderlas en profundidad, pueden comprenderlas, pero no saber utilizarlas.

En definitiva, puede concluirse que para un efectivo conocimiento didáctico de pensamiento histórico es necesario disponer de un conocimiento disciplinar histórico rico y consolidado. La formación en Didáctica Específica de Historia que no se acompañe de una formación disciplinar histórica amplia no puede aprovecharse de forma efectiva para capacitar al futuro profesorado en el uso en el aula del enfoque del pensamiento histórico. Saber usar competencias históricas requiere conocer y saber usar contenidos y contextos históricos, algo que no parece ocurra con el futuro docente de Educación Primaria. Ahora bien, como se constata en países como Canadá, con tradición formativa al respecto (Gibson y Peck, 2020), la existencia de formación histórica previa no asegura aprendizajes más complejos en el uso de competencias de pensamiento histórico. La exigencia en tiempos y profundidad que supone aprender y saber enseñar pensamiento histórico desborda los tiempos escasos de formación en Didáctica Específica del MAES, máxime comparado con otros países, como Canadá. Estados Unidos y Holanda (Sandwell y Heyking, 2014; Sears, 2014; Peck, 2011; Pollock, 2014; van Hover y Hicks, 2018; van Boxtel, van Drie y Stoel, 2020) donde se diseñan cursos y programas completos al respecto. Ello no ocurre en España, salvo, parcialmente, en algún caso de Másteres de Investigación Didáctica. Ahora bien, incluso en estos países con tradición formativa en pensamiento histórico, existen dificultades estructurales propias de la formación docente y del desigual papel que en ella juega la Didáctica de la Historia (Morton, 2011; Peck, 2011; Pollock, 2014; Sears, 2014; Seixas y Weeber, 2014, van Boxtel, van Drie y Stoel, 2020; van Hover y Hicks, 2018): limitados tiempos disponibles para la exigencia de dicho enfoque; y, sobre todo, el contraste entre formación teórica y prácticas docentes al pervivir entre el profesorado mentor de docentes en prácticas rutinas alejadas del enfoque competencial histórico. Habría incluso otros problemas (Sáiz, 2022) como la desigual implantación del pensamiento histórico en materiales curriculares y libros de texto o la disponibilidad de materiales de formación docente específicos desde este enfoque. No cabe duda que el reto de mejorar la formación en pensamiento histórico del futuro profesorado sigue abierto.

## REFERENCIAS

Carrero, V, Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la conceptualización general*. C.I.S.



- Chapman, A. (Ed.) (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.
- Flick, U. (2017). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibson, L. y Peck, C.L. (2020) More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 213-251). Palgrave.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative Inquiry and Historical Skills. A Study in Teacher Training, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Gómez, C. y Rodríguez, J. (2021). Investigación sobre la formación del profesorado de Geografía e Historia: un análisis bibliométrico. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Coord.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 37-54). Octaedro.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking: a key concept in the renewal of history education. En Gómez, C. J. (Ed.), *Reimagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 25-41) Routledge.
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Körber, A. y Meyer-Hammer, J. (2015). Historical Thinking, Competencies, and their Measurement: Challenges and Approaches. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 89-101). Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Ed.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31- 77). National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty- First Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). John Wiley and Sons.
- Mathis, Ch. y Parkes, R. J. (2020). Historical Thinking Epistemic Cognition and History Teacher Education. En C. W. Berg y T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 189-212). Palgrave
- Morton, T. (2011). Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. En P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, (pp. 195-209). UBC Press.

- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E. y Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities y Social Sciences Communications* 8, 64 (2021). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Peck, C. (2011). Can Teacher Education Programs Learn Something from Teacher Professional Development Initiatives? En P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 249-268). UBC Press.
- Pollock, S. A. (2014). The Poverty and Possibility of Historical Thinking: An Overview of Recent Research into History Teacher Education. En R. Sandwell, y A.V. Heyking (Eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 60-74). University of Toronto Press.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Akal.
- Rüsen, J. (2005) *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). La Muralla.
- Sáiz, J. (2022). ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?. En D. Parra y X.M. Souto (Eds.), *El profesorado como agente de cambio* (pp. 219-236), Nau-Llibres.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sandwell, R. y Heyking, A.V. (2014). Introduction. En R. Sandwell, y A.V. Heyking (Eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. (pp. 3-10). University of Toronto Press.
- Sears, A. (2014). Moving from the Periphery to the Core: The Possibilities for Professional Learning Communities in History Teacher Education. En R. Sandwell, y A.V. Heyking, (Eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 11-29). University of Toronto Press
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Seixas, P. y Weeber, G. (2014). Troubling Compromises: Historical Thinking in a One-Year Secondary Teacher Education Program. En R. Sandwell, y A.V. Heyking, (Eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 158-174). University of Toronto Press.

- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching* (pp. 149-176). John Wiley & Sons.
- van Boxtel, C., van Drie, J. y Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Palgrave.
- van Hover, S. y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). John Wiley and Sons.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

## 21. El folclore como elemento patrimonial inmaterial como recurso de la educación histórica. El ejemplo de los castells

Delfa Lobato, Laia

*Universitat de Barcelona, España.*

**Resumen:** Este estudio de casos pretende reflexionar sobre la utilización del patrimonio inmaterial como recurso en la educación histórica, y más en concreto sobre la utilización del folclore como recurso educativo. Siendo la historia una de las materias más complicadas de transmitir, la utilización del patrimonio como recurso didáctico no debe ser menospreciado. El objetivo principal es comprender y analizar como a través de la evolución de estos elementos folclóricos nace la posibilidad de comprender y facilitar, en un contexto más próximo, el conocimiento histórico. A través del ejemplo de los castells en Cataluña, y de los ejemplos de las actividades educativas ofrecidas por dos collas castelleras se ejemplifica como en este caso Los Castells, como elemento folclórico, es un buen recurso, no solo en la educación histórica, sino también para muchos ámbitos educativos, posibilitando también trabajar el concepto de identidad o el espíritu crítico.

**PALABRAS CLAVE:** educación histórica, patrimonio inmaterial, folclore, castells.

## 1. INTRODUCCIÓN

Si hay alguna materia que sea especialmente difícil de enseñar, esta es la historia. Hay diferentes motivos los cuales han dificultado esta tarea. Los que refieren al contexto, como indica Joaquim Prats (Prats, 2000), van desde la mala utilización política de la historia, a la mezcla del esoterismo con algunos hechos históricos. Así como también la nefasta idea de que saber de historia de poco sirve a nivel práctico más allá de para demostrar que se es una persona con cultura, o a la poca tendencia que hay en enseñar la historia como una ciencia social en constante evolución alimentada por nuevas investigaciones.

No obstante, la misma historia, como ciencia social, presenta también una serie de atributos que dificultan su transmisión y comprensión. Atributos como el hecho de estudiar e investigar conceptos abstractos con cierto dinamismo o la evidente imposibilidad de reproducir para mostrar aquello que se quiere enseñar.

No es nada novedoso afirmar que un buen recurso es hacer uso del patrimonio cultural en la enseñanza histórica, dado que por su naturaleza lo hace idóneo. No obstante, ciertamente el patrimonio cultural material siempre ha sido el principalmente elegido para desempeñar dicha tarea, siendo este el ejemplo perfecto para materializar de alguna forma esos tiempos pasados a través de sus vestigios.

A este hecho se le añade que en las últimas décadas, y en contraposición o respuesta al movimiento de la globalización, ha habido una tendencia creciente en revalorizar el patrimonio cultural, también desde las aulas, no solo utilizándolo como recurso educativo, si no de forma más global desde una perspectiva pedagógica que promueve su divulgación y resarcimiento (Sociedad Española de Historia de la Educación, 2009).

No obstante, siendo el patrimonio cultural en general un recurso con el que el alumnado se puede sentir motivado, el patrimonio cultural local, ese que pertenece al espacio geográfico más cercano a ellos y que por lo tanto pueden conocer ya de forma previa, a través del llamado aprendizaje significativo les puede ayudar a descubrir no solo su localidad si no también la historia ligada a ella (Romero Trenas, 2009).

Sin embargo, si existe un elemento patrimonial imprescindible en la identidad cultural de cualquier comunidad este es el patrimonio cultural inmaterial o “patrimonio vivo” (UNESCO, 2021). Un patrimonio formado por tradiciones y quehaceres, que pasan de generación en generación adaptándose mientras retan al paso del tiempo, siendo también testigos y ejemplos vivos de la historia en sí misma y de cómo esta las ha ido modelando (Almanza, 2016; UNESCO, 2021).

Cabe destacar que el patrimonio cultural inmaterial ha demostrado ser un recurso a tener en cuenta en la enseñanza en general, evidenciando ser un elemento motivador e interesante para el alumnado, lo cual hace que estos mejoren sus resultados según se indica en las conclusiones extraídas de la realización del proyecto llevado a cabo por la UNESCO y la Unión Europea “2018 - European Year of Cultural Heritage: Engaging youth for an inclusive and sustainable Europe” (UNESCO, 2023a).

Añadir que, dada la estrecha vinculación entre la identidad cultural y el patrimonio histórico local, esto convierte en clave la utilización del folclore, como ejemplo de patrimonio cultural inmaterial, en la enseñanza de la historia y en especial de la historia local (Almanza, 2016; Patrimonio y Enseñanza de la Historia, 2023).

Todos los argumentos anteriormente expuestos desembocan en el objetivo principal de esta investigación. No siendo otro que el de demostrar que el folclore, como ejemplo de patrimonio cultural inmaterial local, puede ser un buen recurso en la educación histórica.

Esta investigación se centrará en ejemplificar como a través de los castells, una de las tradiciones más conocidas del patrimonio cultural inmaterial catalán, y un elemento folclórico muy ligado a la celebración de fiestas populares, es posible enseñar historia a alumnos de diferentes etapas de escolarización gracias a las actividades y recursos educativos que las mismas *collas castelleras* ofrecen y organizan.

Es necesario mencionar también que los castells fueron declarados patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO el 16 de noviembre de 2010 (UNESCO, 2023b).

## **2. LOS CASTELLS**

Los castells refiere a la tradición catalana que se basa en la construcción de torres humanas. Este tipo de estructuras se suelen llevar a cabo durante la celebración de fiestas de pueblos y ciudades catalanes, o en concursos de castells (Ministerio de Cultura y Deporte - Gobierno de España, 2023). Puede llegar a haber castells de hasta 10 pisos, donde los *castellers* (personas que participan de la construcción de la torre) se colocan unos encima de otros de forma sucesiva (Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya, 2023). Los *castellers* forman parte de *collas*, que son los grupos de personas que de forma muy organizada participan en la construcción de los castells (Ministerio de Cultura y Deporte - Gobierno de España, 2023). Parece ser que los castells encuentra su origen en Valencia, como una reinterpretación de la *Muixeranga*, también llamada *Ball de Valencians* (Baile de Valencianos), llegando a popularizarse en el sur de Cataluña en el siglo XVIII (Català i Roca, 1981; Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya, 2023).

## **3. MÉTODO**

El estudio de casos de Stake (Stake, 2005) ha sido la metodología utilizada en esta investigación. Concretamente se analizaron dos casos diferentes para entender y comprender con todos sus matices el papel de los castells en la enseñanza histórica, como ejemplo de folclore y a su vez patrimonio cultural inmaterial. El objetivo principal al utilizar esta metodología es identificar similitudes y divergencias ente los dos casos de estudio para fortalecer y dar consistencia a los resultados que se obtuvieran, así como poder determinar las limitaciones de la utilización de este recurso.

Los datos analizados se recopilaron a través de entrevistas semiestructuradas con los responsables de las actividades educativas de dos *collas castelleras* distintas. Las preguntas se hicieron de forma informal en un caso de forma telefónica y en el otro de forma presencial en el espacio donde se llevan a cabo las actividades educativas, los ensayos de la colla, así como en el espacio museístico de la misma.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y complementadas con información obtenida realizando una búsqueda bibliográfica. En el caso en el que se pudo visitar el espacio donde se realizan las actividades la observación también fue fundamental para complementar los datos obtenidos a través de la entrevista y la bibliografía localizada.

### **3.1. Descripción de la selección de los estudios de caso**

Esta investigación se centra en comprobar si la hipótesis de que los castells (entendidos como construcción de torres humanas) como ejemplo de folclore y de patrimonio inmaterial, es un buen recurso en la educación histórica.

Dado que hay varias *collas castelleras* que ofrecen actividades a centros educativos se eligieron casos en los que las collas ofrecieran estas actividades. No todas las *collas castelleras* ofrecen actividades para centros educativos, así pues, este aspecto ya ponía cierta limitación en cuanto a la selección de los casos de estudio.

Por lo general las collas con más prestigio y/o tradición son las que más asiduamente ofrecen actividades educativas, dado que suelen disponer de más recursos tanto a nivel económico, como a nivel de personal como de espacio.

Se intentó contactar con 4 collas diferentes de las cuales 2 contestaron de forma muy positiva. Estas dos collas fueron las seleccionadas para la realización de los casos de estudio, siendo la de los Castellers de Vilafranca, llamados popularmente *Els Verds* (Los Verdes, por el color de la camisa que visten) y la de los Castellers de Sabadell, también conocidos como *Saballuts*, haciendo alusión al nombre de la ciudad y a la cebolla, *ceba* en catalán, que aparece en el escudo de esta (Pal, 2021).

### **3.1.1 Castellers de Vilafranca**

Colla castellera fundada en 1948 en Vilafranca del Penedés a raíz de la gran afición por los castells en la capital del Alto Penedés. Actualmente la colla, cuyo principal objetivo es hacer castells, es una institución cultural y deportiva de gran peso, no solo en su municipio sino también a nivel autonómico, siendo además los encargados de representar a Cataluña a nivel internacional en varias ocasiones. En la actualidad más de mil castellers y castelleras forman parte de la colla que más veces ha ganado el Concurso de castillos de Tarragona, la competición bianual de más importancia dentro del mundo casteller.

Los Castellers de Vilafranca cuentan con una amplia oferta en actividades educativas, orientadas a alumnos de distintas edades tanto de la comarca del Alto Penedés como de fuera de la misma. Las actividades las ofrecen tanto en su sede Cal Figarot, como desplazándose en los mismos centros. El responsable de estos servicios es Toni Bach, quien también fue *cap de colla* entre 2016 y 2019, es decir la persona encargada de dirigir, junto al presidente en este caso, la colla castellera.

Los objetivos didácticos de las actividades que ofrecen son: conocer los aspectos diversos (aspectos naturales, sociales, culturales, históricos, etc.) que caracterizan Cataluña; conocer el hecho o mundo casteller y de los castillos entendidos como torres humanas; conocer el funcionamiento de una colla castellera; e identificar, valorar y preservar el patrimonio cultural, así como los bienes que lo componen. También se busca trabajar aspectos como la solidaridad entre compañeros y fomentar la cultura del esfuerzo.

En el mismo marco de definición de las actividades detallan que a través de los contenidos de sus actividades, trabajan, sobre todo, dos áreas del conocimiento en especial siendo estos el conocimiento del medio social y cultural y el área de la educación física.

### **3.1.2 Castellers de Sabadell**

La colla castellera de los Castellars de Sabadell se fundó en 1994, y casualmente también visten camisa verde, pero en este caso llevan el escudo plasmado en una pieza de ropa amarilla que les diferencia de los Castellars de Vilafranca. En este caso la entidad se engloba dentro de la Federació Sabadell Cultura, con 11 entidades más, todas ellas relacionadas con la cultura popular. En 1996 se consideró la colla revelación, siendo casi 30 años más tarde una colla consolidada que lucha para hacerse un lugar entre las mejores. Los Castellars de Sabadell también ofrecen un amplio abanico de actividades y talleres educativos, pensados para esta cubrir las necesidades pedagógicas de los currículos escolares, así como las de los centros que las requieran (desde centros educativos, a AMPAS o escuelas de verano). El responsable de los servicios educativos de la entidad es Duart Jurgén van Sintemaartensdijk Troncho. En este caso, dependiendo del tipo de centro que solicite sus servicios los talleres se presentan y organizan de forma diferente para cubrir mejor las necesidades en cada caso concreto.

En el caso de los talleres dirigidos a escuelas estos se enmarcan en el Programa Ciudad y Escuela que coordina el Ayuntamiento de Sabadell. Las actividades en este caso se realizan en el mismo centro educativo, y se recomiendan a partir de primero de primaria siendo las programaciones específicas para cada ciclo.

### 3. UNA TRADICIÓN QUE EXHALA HISTORIA

La palabra folclore fue acuñada por el arqueólogo William Thoms en 1846, y se podría traducir como saberes del pueblo, y por lo tanto algo que forma parte de él (María Arnau, 2016). No obstante, varios autores han ido añadiendo significado a la palabra, la cual en la actualidad podemos entender como un conjunto de artes y costumbres populares que se han transmitido de generación en generación (María Arnau, 2016).

Si bien muchas de estas costumbres y tradiciones han ido evolucionando, siguen formando parte de la cultura popular que rodea y que por lo tanto conocen los alumnos, y este podría ser el punto de partida para la utilización de elementos folclóricos en la enseñanza histórica, a partir del aprendizaje significativo (Romero Trenas, 2009):

... nosaltres expliquem el perquè del nostre color verd, que és de la bandera de Sabadell, el perquè els colors del nostre escut, el perquè en el nostre escut apareixen cebes... (...nosotros explicamos el porqué de nuestro color verde, que es de la bandera de Sabadell, el por qué los colores de nuestro escudo, el por qué en nuestro escudo aparecen cebollas...) (D. J. van Sintemaartensdijk, comunicación personal, 27 de febrero de 2023).

En el caso de los talleres ofrecidos por los Castellars de Sabadell, estos se dirigen de forma clara al alumnado de la localidad, estando estos inscritos en un plan educativo del propio Ayuntamiento de Sabadell. En el caso de Vilafranca, en su página web se explicita que sus actividades se dirigen tanto a alumnado de la comarca como de fuera de esta, no obstante, estos mismos organizan el JOVERd, un concurso de castells en el que participan escuelas e institutos de la comarca catalana del Alto Penedés. Por lo tanto, esto nos da la clave que evidencia que los castells, como elemento folclórico, forma parte de la cultura popular de ambas ciudades, y que por consiguiente el alumnado es algo que va a conocer de antemano por participar de la tradición o a través, muchas veces, de su familia:

...evidentment hereus de la plaça més castellera perquè aquí hi ha gent que té els avis o besavis o un tiet que durant el segle XIX, quan no hi havia colles pròpies i venien els de Valls... [...] ...eren partidaris d'una colla o altra segons ideologia... (...evidentemente herederos de la plaza



más castellera porque aquí hay gente que tiene los abuelos o bisabuelos o un tío que durante el siglo XIX, cuando no había collas propias y venían los de Valls... [...] ...eran partidarios de una colla o de otra según ideología...) (T. Bach, comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

Vemos pues como de forma clara este elemento folclórico conserva elementos del pasado, dado que el objetivo sigue siendo hacer torres humanas, pero hay matices que han ido evolucionando hasta hoy en día. Siendo ejemplos claros de como la cultura popular va ligada, insalvablemente a la historia en general y a la de la localidad que la acoge en particular:

...de vegades quan han vingut les crisis [...] com quan la gent abandonen els pobles i van a la ciutat i arriba la primera crisi dels Castells... [...] ...la pandèmia, ha quedat reflectida en els castells, ja que hem estat dos anys parats... (...a veces cuando han venido las crisis [...] como cuando la gente abandonan los pueblos y van a la ciudad y llega la primera crisis de los Castells...[...]) ... la pandemia, ha quedado reflejada en los Castells, puesto que hemos estado dos años parados...) (T. Bach, comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

Al analizar los datos recogidos durante el proceso de investigación se encuentran evidencias de la idoneidad de los castells como recurso para la educación histórica, dado que, sobre todo en el caso de Vilafranca, en la colla se van reflejando todos esos hechos históricos relevantes ya no solo para la localidad si no a nivel más general, como en el caso de la pandemia o el éxodo rural.

Es también en la sede de los Castellars de Vilafranca donde se puede apreciar un eje cronológico de la historia de la colla, una historia cuyos hitos muchas veces se ven claramente marcados por la evolución del tejido social o de los valores e ideales de la sociedad:

...aquí hi ha un moment, ja que això era una colla totalment masculina, que hi ha una votació per si entren les dones. I el reflex de la societat es que vam guanyar els que dèiem que sí... (...aquí hay un momento, ya que esto era una colla totalmente masculina, que hay una votación por si entran las mujeres. Y el reflejo de la sociedad es que ganamos los que decíamos que sí...) (T. Bach, comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

#### **4. TRANSVERSALIDAD Y VERSATILIDAD**

La inclusión del folclore en el círculo educativo, más allá de enriquecer el proceso del que se benefician alumnado, maestros y la propia comunidad (Hidalgo, 2008) permite trabajar no solo la educación histórica, si no también está con relación a otros ámbitos dado que, en muchos casos, como en el de los castells, estas actividades pueden relacionarse son diferentes materias.

...Fem molts tallers per setmanes culturals. [...] ...però sobretot parlo amb professors d'educació física. [...] ...també partim moltes vegades de la història. Però potser no hem tractat tant el fet de històric del dels castells, perquè bé, relativament els Castellars de Sabadell és una colla jove... (...Hacemos muchos talleres para semanas culturales. [...] ...pero sobre todo hablo con profesores de educación física. [...] ...también partimos muchas veces de la historia. Pero quizás no hemos tratado tanto el hecho de histórico del de Los Castells, porque bueno, relativamente los Castellars de Sabadell es una colla joven...) (D. J. van Sintemaartensdijk, comunicación personal, 27 de febrero de 2023).

...matèries curriculars com l'educació física, la història també es podria fer, matemàtiques evidentment amb càlculs de pesos, física, idiomes... [...] ... i es que en els Castells hi cap tot i

tothom. També hi ha gent que agafa els Castells com a centre d'interès, ens venen a fer una visita aquí, i durant un trimestre els toquen des de totes les assignatures. (...materias curriculares como la educación física, la historia también se podría hacer, matemáticas evidentemente con cálculos de pesos, física, idiomas... [...] ... y es que en Los Castells cabe todo y todo el mundo. También hay gente que coge Los Castells como centro de interés, nos vienen a hacer una visita aquí, y durante un trimestre los tocan desde todas las asignaturas.) (T. Bach, comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

En ambos casos se hace pues hincapié en el hecho que sus talleres o actividades pueden estar relacionados no solo con las materias más obvias como las ciencias sociales o la educación física, sino también con la física o las matemáticas o utilizarlos como un recurso a trabajar desde diferentes ámbitos y asignaturas.

Es importante señalar que la utilización de este tipo de recursos es interesante dado que se ajustan a la realidad multidisciplinar que los alumnos se encuentran fuera de la escuela (Rodríguez Rojo, 1995).

En ambos casos de estudio también se habla de la versatilidad del recurso, dado que en ambos casos se ofrecen actividades o talleres para niños desde primero de primaria o incluso más pequeños, hasta segundo de bachillerato en el caso de los Castellars de Sabadell o hasta cursos universitarios en el caso de los Castellars de Vilafranca.

## **5. IDENTIDAD CULTURAL Y PERTENENCIA**

Hasta este punto se puede afirmar que se ha estado hablando de forma implícita de educación patrimonial, siendo esta la que hace uso del patrimonio como recurso a partir del cual adquirir conocimientos desde perspectivas múltiples. Si a este hecho se le añade que hay una clara relación entre los elementos patrimoniales y la identidad tanto individual como colectiva de los individuos (Cuenca López, 2013; Pinto & Molina Puche, 2015), debido entre otras cosas, a la relación emocional que estos establecen con el bien patrimonial, se puede concluir que uno de los objetivos de utilizar el patrimonio como recurso educativo es el de fomentar la cohesión e integración social, mientras se trabaja la identidad y la pertenencia (Santacana Mestre & Martínez Gil, 2018).

En ambos casos de estudio se hace hincapié en el hecho de que a través de las actividades educativas que ambas collas castelleras ofrecen se trabajan conceptos como la identidad (desde el nivel personal al nivel nacional) o la integración social.

... Nosaltres intentem vincular-les al màxim possible amb el fet de sentir-se identificat i tindre una identitat comunitària i col·lectiva, i amb la ciutat... [...] Nosaltres, per exemple, oferim a esplais de barris més marginals o perifèrics aquests tallers de manera gratuïta perquè ens interessa el tema d'integració dintre de la de la ciutat. D'acord, perquè a Sabadell, el problema que tenim és que molts dels barris perifèrics no *s'autoconsideren* com a part de Sabadell, moltes vegades ens hem trobat que en aquests barris, quan van a buscar alguna cosa a Sabadell diuen baixo a Sabadell i llavors la intenció amb l'ajuntament era intentar buscar una manera perquè aquests barris també formin més part de la de la cultura de Sabadell, de buscar que s'integrin. (... Nosotros intentamos vincularlas lo más posible con el hecho de sentirse identificado y tener una identidad comunitaria y colectiva, y con la ciudad... [...] Nosotros, por ejemplo, ofrecemos a esplais de barrios más marginales o periféricos estos talleres de forma gratuita porque nos interesa el tema de integración dentro de la de la ciudad. De acuerdo, porque en Sabadell, el problema que tenemos es que muchos de los barrios

periféricos no se autoconsideran como parte de Sabadell, muchas veces nos hemos encontrado con que, en estos barrios, cuando van a buscar algo a Sabadell dicen bajo a Sabadell y entonces la intención con el ayuntamiento era intentar buscar una forma para que estos barrios también formen más parte de la de la cultura de Sabadell, de buscar que se integren.) (D. J. van Sintemaartensdijk, comunicación personal, 27 de febrero de 2023).

Se puede pues afirmar que, en el caso concreto de los talleres ofrecidos por los Castellers de Sabadell estos, en casos explícitos, van orientados a fomentar la integración social de esa parte de la comunidad que sea por la razón que sea no tiene este vínculo tan cercano con la cultura popular de Sabadell ni por lo tanto el vínculo identitario y afectivo con su cultura. Y es precisamente a través de los castells que se les intenta hacer sentir que pertenecen o que están vinculados con esa ciudad también a nivel cultural.

... pel que fa als tallers hi ha empreses que ens contracten perquè es transmeti el sentiment de pertànyer dels Castells. (... en cuanto a los talleres hay empresas que nos contratan para que se transmita el sentimiento de pertenecer de Los Castells.) (T. Bach, comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

En el caso de Vilafranca también indican que este sentimiento, el de pertenecer, es algo que sin duda alguna se trabaja de forma especial desde la perspectiva castellera, sobre todo por los valores de compañerismo y solidaridad que tanto caracterizan esta actividad y que van indudablemente de la mano con el sentimiento de sentirse parte, de pertenecer, a un grupo, o en este caso a una colla.

## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En los dos casos de estudio analizamos encontramos que en la actualidad se están llevando a cabo actividades en las que los castells, como patrimonio inmaterial que se enmarca en las muestras del folclore popular catalán, es el recurso utilizado en la educación histórica en centros educativos, y que se considera que este funciona.

Es claro que el patrimonio en general, y el patrimonio inmaterial en particular, es un recurso que permite enseñar a los alumnos los cambios y evoluciones que ha sufrido la sociedad a lo largo de su historia. En el ejemplo de los castells vemos como a través de su historia se pueden explicar diferentes momentos de cambio social, o incluso como en esta se reflejan episodios de la historia como la reciente pandemia, durante la cual aparece un vacío en la historia castellera debido a la inactividad de las collas.

Utilizar el folclore como recurso también permite, trabajar la identidad, como bien se ejemplifica a través de los casos de estudio seleccionados. No obstante, también debe permitir reflexionar sobre ella y sobre los cambios y evoluciones de la sociedad, no solo en historia pasada, si no también mirando hacia el futuro (Rüsen, 2007).

Los elementos folclóricos en muchos casos, como en el de los castells, tienen un componente ideológico e incluso político, más allá del social y cultural, lo cual permite de nuevo acercarse a temas que pueden suscitar cierto debate (González-Monfort, 2019). Y es precisamente esta característica que la que pueden ayudar al alumnado a acercarse a la historia de forma crítica, preparándolos para formar parte de la compleja sociedad en la que viven.

A pesar de evidenciarse que el folclore, por sus características, puede ser un buen recurso en la educación histórica, es también importante saber elegir el recurso adecuado. No obstante la clave del funcionamiento de este recurso recae no solo en la elección, sino también en hacer una utilización

estratégica del elemento patrimonial, convirtiéndose en un elemento de ayuda a la comprensión de los conceptos y episodios históricos para los estudiantes (Alves & Pinto, 2019). En referencia a este aspecto, es evidente que, entre los casos de estudio seleccionado, los Castellers de Sabadell y los Castellers de Vilafranca, hay diferencias importantes. Desde su legado histórico, a la vinculación cultural que pueden tener más allá de las fronteras municipales. Y precisamente estas características que diferencian estas dos expresiones del mismo elemento folclórico harán que este recurso sea más o menos idóneo para el propósito educativo que se pretenda afrontar en cada contexto.

Por último poner de manifiesto cómo elementos folclóricos tradicionales, que a la vez están presentes en la vida cotidiana de los alumnos pueden presentar un interesante potencial para la vinculación entre lo tradicional, lo conocido e incluso cotidiano, y la historia, facilitando así su comprensión, poniendo en valor el papel del patrimonio inmaterial en el campo de la educación histórica (Santacana Mestre & Prats, 2014).

### **Agradecimientos**

Agradecer a los Castellers de Vilafranca y a los Castellers de Sabadell, y en especial a Toni Bach y a Duart Jurgen van Sintemaartensdijk Troncho, su tiempo y predisposición a colaborar en la elaboración de esta investigación.

### **REFERENCIAS**

- Almanza, J. (2016). El patrimonio inmaterial como estrategia educativa para fortalecer la identidad cultural en los jóvenes. Una intervención didáctica a través de la Historia Regional. *Investigación En La Escuela*, 90, 19-33.
- Alves, L. A. & Pinto, H. (2019). History education through heritage: Challenging teacher training. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Català i Roca, P. (1981). *Món Casteller, Volum 1*. Rafael Dalmau (ed.).
- Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya. (2023). *Els Castells - Història*. <https://castellscat.cat/ca/els-castells>
- Cuenca López, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Heritage in the school: to Heritage socialization*. 76-96.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Hidalgo, C. (2008). Importancia del folklore en la educación. *Diario de Los Andes*, 21.
- María Arnau, A. (2016). *El folklore como forma de identidad cultural y recurso en las aulas de música de Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Cultura y Deporte - Gobierno de España. (2023). *Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial - Los Castells*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/patrimonio/mc/patrimonio-inmaterial/elementos-declarados/nacionales-comunidad-autonoma/cataluna/castells.html>
- Pal, J. M. (2021). Armand de fluvià i els símbols dels ens locals catalans. *Armoria - Icgenher.Cat*, XI, 107-129.
- Patrimonio y Enseñanza de la Historia. (2023). *Patrimonio y Enseñanza de la Historia. Aplicaciones didácticas para la región de Murcia*.

- <https://www.um.es/recursospatrim/index.php/category/localidad/murcia/>
- Pinto, H., & Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Prats, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 5, 200, 28.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo: como tema transversal*. Oikos-Tau (Ed.).
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje Significativo Y Constructivismo. *Temas Para La Educación, Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*.  
<http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4981.pdf>
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7, CiCe (pp. 13-34). Trentham Books.
- Santacana Mestre, J., & Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), 446.  
<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santacana Mestre, J., & Prats, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico. *Her&Mus*, 6(2011), 8-15.
- Sociedad Española de Historia de la Educación. (2009). El Patrimonio Histórico-Educativo y la enseñanza de la historia de la educación. *Cuadernos de Historia de la Educación No. 6*
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). SAGE
- UNESCO. (2021). *Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://es.unesco.org/themes/patrimonio-cultural-inmaterial>.
- UNESCO. (2023a). *Enseñar y aprender con el patrimonio vivo: Lecciones extraídas del proyecto piloto UNESCO-UE*. <https://ich.unesco.org/es/noticias/ensear-y-aprender-con-el-patrimonio-vivo-lecciones-extradadas-del-proyecto-piloto-unesco-ue-13277>
- UNESCO. (2023b). *Los "castells."* <https://ich.unesco.org/es/RL/los-castells-00364>

## 22. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio

Pérez Largacha, Antonio

Marañón Martínez de la Puente, Ruth

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España.*

**Resumen:** El aprendizaje servicio (ApS) es una metodología docente que concede un protagonismo a los estudiantes en su aprendizaje y los sitúa en comunicación y relación con su entorno, tanto del centro educativo como social. En relación con la educación histórica y patrimonial, el ApS permite vincular todos los patrimonios que circundan a los centros escolares con los contenidos curriculares, así como trabajar con instituciones oficiales y sociales para tejer un conocimiento patrimonial que englobe a todos y permita su conservación y valoración. Un aprendizaje y una relación social para valorar nuestro pasado y tradiciones creando unos vínculos emocionales y vitales más allá de una valoración patrimonial asociada al turismo o el beneficio económico que olvida, y esconde, gran parte de la riqueza patrimonial. Una realidad que será analizada en la primera parte del trabajo y que está ocasionando una valoración patrimonial que cae en errores identitarios propios de siglos pasados, motivo por el que el ApS se propone como recurso para vincular nuestro patrimonio con la sociedad y hacer sentir que patrimonio somos todos, al tiempo que sentar unas bases que permitan conocer, valorar y entender el patrimonio de otras sociedades y culturas.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, aprendizaje servicio, identidad patrimonial.

## 1. INTRODUCCIÓN

Patrimonio y sociedad no han ido de la mano en demasiadas ocasiones y en la actualidad el distanciamiento sigue existiendo. Es cierto que la educación patrimonial está cada vez más presente, pero se siguen valorando y conociendo lugares o monumentos, así como museos, que actúan como reclamo cultural y turístico, mientras gran parte del patrimonio, material o inmaterial permanece en el olvido y abandono. Ello se debe a que la sociedad solo considera la conservación de determinados patrimonios, generalmente vinculados al discurso hegemónico y que suelen ser los reivindicados y apoyados de forma institucional. En cierta medida, esta tendencia también influye en un distanciamiento de la sociedad respecto a sus “verdaderos” patrimonios. En palabras de Fontal y Marín-Cepeda (2018, p.485), “los vínculos patrimoniales pueden comprenderse como una suerte de puente entre las personas y el contexto en el que viven”. Sin embargo, cuando no se conoce qué elementos han construido y determinado nuestro entorno y sociedad, resulta complejo y arduo tender esos puentes, por lo que no se valora el patrimonio.

La mayoría de las localidades españolas tienen una historia que se remonta a la prehistoria, la antigüedad o el medievo, un pasado que solo se menciona y difunde como algo que da prestigio y atrae visitantes, pero se desconoce el resto. Es por ello por lo que preguntas, y debates, como si vale la pena convertir en visibles los restos arqueológicos que yacen en el subsuelo de una ciudad adquieren todo su sentido. ¿Cuál podría ser, entonces, el camino a seguir para animar a la sociedad a una participación activa en la conservación y salvaguardia de sus patrimonios sea cual sea su índole? Tal vez una de las bases resida en compartir el proceso de *patrimonialización*, donde no es necesario identificarse solo con elementos palpables, pero donde sí es relevante adentrarnos en las redes de lo comunitario, lo compartido, lo sencillo, la creación de los acervos sociales (Marañón y Maldonado, 2019), de tal modo que así comencemos a entender, sentir y preservar el patrimonio. Es por ello necesario establecer unos vínculos que enlacen a diferentes generaciones, y a estas con su propio entorno, lo que puede lograrse gracias al aprendizaje servicio, poniendo en comunicación a instituciones, oficiales y educativas, que aporten y fusionen su educación y formación patrimonial para alcanzar al conjunto de la sociedad.

## 2. DICOTOMÍAS EN LA VALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO

Como hemos expuesto se detecta una dicotomía en cuanto a la valorización del patrimonio, descrita en dos grandes vertientes. La primera de ellas es la turistificación del patrimonio, donde puede observarse un cambio en la concepción y utilización del patrimonio desde las revoluciones burguesas, cuando sirvió para dotar de unas identidades a estados y sociedades mientras que, en la actualidad, se piensa más en la rentabilidad turística, y por ende económica que puede tener el patrimonio. Este ha de ser visible y emblemático del mensaje que se desea transmitir, relegando a otros patrimonios que no cumplen con dicho objetivo. Una consecuencia de ello es la exageración, el destacar un tipo de patrimonio sobre otros lo que en ocasiones puede llevar incluso a una invención patrimonial. Durante el siglo XIX, los monumentos, el patrimonio, se musealizó al tiempo que se establecía un orden natural en ellos en el que encontraba su ratificación el saber histórico, en la actualidad el patrimonio se utiliza para transmitir lo que la ciudad, el estado o el ámbito cultural donde se encuentra quiere transmitir, que coincide con lo que el visitante espera encontrar.

En las últimas décadas se ha ido creando un turismo de enclaves que, en muchas ocasiones, tiene escasa relación con sus propios entornos. De hecho, esta situación nos aboca a una visión romántica de la cultura, el patrimonio y la identidad, resumida en multitud de ocasiones en celebraciones

gastronómicas o de otro tipo con ciertos tintes etnográficos. Un enfoque, incluso, que nos lleva a una *autenticidad inventada* (Harvey, 1989) o a la reproducción de un imaginario que concede a los diferentes patrimonios la etiqueta de productos en venta (Camarero Rioja, 2019; Jover Báez, 2019).

A esta realidad también contribuye la búsqueda de determinadas identidades, cayendo en ocasiones en intenciones similares a las que tuvieron lugar en los siglos XVIII y XIX. La decisión de proteger y difundir un patrimonio lleva implícito destacar un período histórico y unas señas de identidad que olvida, incluso minusvalora, otras realidades culturales y patrimoniales. Es así como se pueden encontrar recreaciones históricas que transmiten el legado que la antigua Roma dejó en la Península Ibérica, o más frecuentemente el medievo, pero que olvidan y esconden otros patrimonios y legados culturales. En el caso de las ferias medievales es la sociedad, la vida o las costumbres cristianas las que están presentes, olvidando el legado de un patrimonio árabe que subyace y es anterior, una visión que también está presente en las fiestas de Moros y cristianos y cuya celebración se remonta al mismo medievo (Domene, 2015). Lo mismo puede decirse en relación con el mundo romano, sus construcciones e infraestructuras, así como el latín, nos hablan de una romanización que relega a unos pueblos prerromanos, existentes en toda la península ibérica, a un segundo plano, cuando no a una visión bárbara que destaca el carácter civilizador romano.

Sin duda, las recreaciones históricas aportan un conocimiento, así como unos beneficios económicos, y se divulgan como unas actividades en las que participa la sociedad, pero deben de ir acompañadas de una didáctica (Guillen, Hernández y Sánchez, 2021), de una transmisión del patrimonio y no convertirse únicamente en eventos en los que participa la población de una localidad reconstruyendo un hecho histórico (Español Solana, 2019). Incluso existe el peligro de que en algunas ocasiones puedan convertirse en lo que Hobsbawm (2002) consideró como tradiciones inventadas o, como en el caso de la Maragatería, originar una gentrificación rural al convertirse las tradiciones locales en unos espectáculos, aparecer una lucha de intereses entre la población local y visitante, así como propiciar reconstrucciones con materiales impropios de la comarca (Alonso, 2017). Al respecto, es interesante recordar que nuestro legado cultural suele remontarse y ligarse, historiográficamente, a dos tradiciones, la grecorromana y la judeocristiana, relegando al resto a un segundo plano, lo que se refleja en la valoración y conocimiento del patrimonio en la sociedad, salvo excepciones que, precisamente, sirven como reclamo turístico, como la mezquita de Córdoba o la Alhambra de Granada.

La consecuencia de ello es un turismo patrimonial que permite experimentar, vivir lo que se espera encontrar, pero no necesariamente saber y conocer, sino ratificar unas ideas y sentidos preconcebidos. Esta es una de las bases del turismo actual que, en gran medida, está fomentado por los poderes públicos.

En muchas ocasiones dichos poderes, así como sectores de la sociedad, ocultan o minimizan el valor patrimonial de determinados restos ante el temor a su posible impacto, algo que no debería suceder si la sociedad conociera todo su pasado y patrimonio y tuviera una vinculación estrecha y directa con el mismo. Ello minimizaría debates que siguen presentes como la incompatibilidad entre el patrimonio arqueológico y desarrollo. ¿No es acaso también el patrimonio desarrollo? ¿No es sino el hilo que ha tejido y mantenido unidas a las diferentes sociedades y culturas a través de los tiempos con su entorno? Si hablamos de patrimonio, hablamos de tradiciones, de arraigo, de lugar, de tierra... de identidad y, en consecuencia, sería muy osado reducirlo a un matiz económico sin valorar su aspecto social.



El patrimonio es algo vivo que se ha ido construyendo con el paso de los siglos, muchos o pocos, y que seguimos construyendo en la actualidad. No son solo las catedrales, palacios o edificios más representativos de una ciudad, sino la vida de una ciudad, las costumbres de sus habitantes, así como el entorno, urbano y geográfico, en que dichas construcciones, extraordinarias sin duda, se realizaron, pero la tendencia es a destacar lo extraordinario, no lo cotidiano, aislando de ese modo un patrimonio y una historia que se convierte en un producto y espectáculo (Appadurai, 1986).

Cuando se viaja a Egipto se espera ver unos monumentos concretos de época faraónica, no los de tiempos árabes, y podrían señalarse muchos otros ejemplos que incluso están sucediendo en ciudades españolas. El patrimonio se ha mercantilizado, incluso el *souvenir* se ha convertido en el objeto de deseo.

A pesar de ello, incluso a esto podemos y debemos darle una vuelta de tuerca, aportando una mirada positiva y constructivista, porque al igual que los artistas transmiten desde su sensibilidad plástica o visual su mundo, existe una realidad de contar (y escuchar) en las diferentes civilizaciones y pueblos que han sustentado los saberes tradicionales u otras formas de transmisión cultural... existe la necesidad de compartir experiencias, vivencias y saberes. El *souvenir* es una representación, imagen u objeto, de esa necesidad de ser-estar en el mundo (Marañón y Maldonado, 2020, p. 417).

No obstante, más allá del propio objeto que podemos re-significar, el *souvenir* implica una vivencia y más tarde el recuerdo de lo sentido. Por ello el patrimonio no son solo los monumentos que visitamos, sino también la vida en los barrios, sus tiendas, sus antiguas fábricas, un baile, aquel plato delicioso de la abuela o el olor de la tierra tras llover un día de cosecha. Tradiciones y experiencias ligadas a lugares que se están perdiendo por actuaciones dirigidas al beneficio económico, con problemas como la gentrificación, los apartamentos turísticos o el derribo masivo de edificios del pasado, entre otros. El turismo patrimonial ha creado empleos y aportado unos recursos para la restauración cultural, pero también un desplazamiento de la población y una creciente comercialización.

Igualmente, a la sociedad le llega, a través de los medios de comunicación, los beneficios que tiene el turismo patrimonial, apoyado incluso por la UNESCO, que sigue unos parámetros que están originando un elitismo cultural que idealiza el patrimonio (Zhu, 2021), lo que implica hacer todo lo posible para que el turista observe lo que espera, no descubrir o sorprenderse.

La conservación del patrimonio y su utilización incluso con parámetros actuales de beneficio económico es posible, pero para ello es necesaria una gestión que podría llegar a ser demandada desde la propia sociedad, que antes debe conocer y valorar su pasado y patrimonio (Calderón, 2011).

Nos encontramos, en consecuencia, con la otra cara de esta dicotomía: el discurso hegemónico del patrimonio vs. patrimonios (variados, singulares, arraigados a las diferentes sociedades y gentes desde lo más puro y sencillo, esos patrimonios “olvidados”).

En los últimos años, el auge de los videojuegos y de algunas series, así como ciertas noticias que aparecen en los medios de comunicación, han puesto en valor unos patrimonios que, en la mayoría de las ocasiones, solo repiten o refuerzan unos estereotipos e ideas, pero no se conoce el patrimonio de cada localidad, región o comunidad que puede otorgar un conocimiento útil, reforzar una identidad y favorecer una convivencia. El conocimiento de las aportaciones que diferentes culturas y momentos históricos han

realizado es ignoto.

Arte y patrimonio se han entendido, historiográfica y culturalmente, como unas manifestaciones de alta cultura que debían ser contemplado en museos u otros espacios públicos, una forma de experimentar y sentir el pasado que poco aporta y que ha cambiado en los últimos años. Estas manifestaciones al mismo tiempo se han considerado únicas, en especial en el ámbito occidental, que con los siglos ha recogido y reunido en sus museos expresiones y manifestaciones representativas de otras culturas. Es por ello por lo que, desde la óptica de los investigadores de la didáctica, de los museos, pero también desde la antropología, se incide en la necesidad e importancia de considerar el arte y el patrimonio en términos que impliquen la participación y compromiso de la sociedad; y se abandone su contemplación como meros objetos o imágenes (Gell 1998; Morphy y Perkins, 2006). Olvidar el recorrido unidireccional objeto-sujeto para lanzarnos a la acción *patrimonializadora* que se dirige del sujeto al objeto (Fontal y Marín-Cepeda, 2018).

El enfoque en Educación Patrimonial en la actualidad nos lleva a transitar hacia la *socialidad patrimonial*, es decir, entender que es vital una participación de la sociedad para el establecimiento de unas relaciones y dinámicas que aprecien lo propio y lo ajeno, que respeten, vivan y sientan los patrimonios. No se puede gestar el vínculo patrimonial sin haber moldeado sinergias, donde ambientes, atmósferas, sentimientos y emociones confluyen en la noción de colectivo y sociedad (Maffesoli, 1990). De ahí que podamos afirmar que patrimonio somos todos, ya que lo social se teje juntos.

En palabras de Torregrosa y Falcón (2013), la riqueza del patrimonio se esconde en la plasticidad de su concepción, ligada de manera irrefutable a las relaciones sociales y al ejercicio de apropiarnoslo desde lo sensible y sensitivo. Dicho de otro modo, desde una vinculación emocional. Por ello, desde esta perspectiva el abanico de manifestaciones y formas patrimoniales se amplía y gesta nuevas realidades y constructos colectivos, más allá de los circuitos establecidos y hegemónicos.

A pesar de tener cada vez más empaque y respaldo desde instituciones y diversas investigaciones, este enfoque requiere aún de mayor apoyo y visibilidad. Es necesario, en consecuencia, un cambio, una transformación que permita llegar a establecer una comunicación directa entre el patrimonio, el pasado y la sociedad, no solo planteando aquellos aspectos modernos del pasado que siguen estando presentes, también transmitiendo el valor social y cultural y dejar de considerar al patrimonio un problema u obstáculo, sino como una oportunidad de desarrollo social.

Urge, por tanto, tejer más nexos entre entidades culturales y sus entornos, centros educativos abiertos a colaborar con asociaciones, diferentes colectivos o instituciones y de esa forma poner las bases de una “co-producción” patrimonial que situé a la comunidad en el centro del turismo y la valoración patrimonial (Zhu, 2021). De ahí que, desde nuestra perspectiva, una de las posibles oportunidades de crear sinergias y fortalecer vínculos sociedad-patrimonio pase por el aprendizaje-servicio.

### **3. APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA METODOLOGÍA PARA VIVIR EL PATRIMONIO**

Si tenemos en cuenta que esta metodología solo se explica desde el compromiso social (Batllé, 2020) y que el vínculo se convierte en el sentido del aprendizaje, podríamos afirmar que nos encontramos ante uno de los enfoques más adecuados para la actuación desde y con el patrimonio. A través del

Aprendizaje-Servicio (ApS) se fomenta la noción de ciudadanos capaces de provocar cambios, necesarios, honestos y fundamentados en la participación consensuada.

Hoy en día existen múltiples talleres didácticos, materiales educativos y propuestas desde entidades, centros culturales y museos, que ofrecen a la sociedad la oportunidad de acercarse a conocer “algo” sobre la historia de la humanidad: arte, ciencias, historia, etnografía o arqueología, por citar algunas. Pero ¿y a experimentar y sentir como propio aquello que sustenta precisamente esta, nuestra historia, cultura y colectividad? ¿Realmente se busca vincular al conjunto de la sociedad con su contexto y bienes?

Este “salir afuera” y trabajar desde la acción, desde el involucrar, experimentar e incidir en lo emocional, en lo sensible, permite tejer una participación social en torno al patrimonio. Un ejemplo significativo es el enfoque que, desde hace años, llevan haciendo algunos museos de arqueología o yacimientos, así como la didáctica del objeto para dejar de ver la cerámica o cualquier otra manifestación como algo del pasado cuando no como una simple piedra (Egea, Arias y Santacana, 2018).

Igualmente, conocer el patrimonio a través de las personas que trabajan en él, véase en una excavación arqueológica, en un archivo, en un museo..., bien presencial o virtualmente, ayuda a eliminar la imagen exótica y de aventura que el cine o las series otorgan al trabajo arqueológico, acercando la realidad a los estudiantes y la sociedad de la función social que tiene el pasado. En íntima relación con ello está la importancia que tiene en la actualidad el aprendizaje no formal (Etxeberria, Vicent y Asensio, 2012), tanto para los estudiantes que adquieren unas ideas previas que muchas veces hay que desmontar, como para el conjunto de la sociedad.

En el entorno de todos los centros educativos hay manifestaciones de un patrimonio, que en muchas ocasiones es poco conocido, desde una fábrica industrial a restos de un pasado arqueológico, sin olvidar el propio patrimonio local de tradiciones y costumbres que también puede unirse al patrimonio inmaterial familiar de los estudiantes que no son originarios de la localidad. Igualmente, en las proximidades de todo centro educativo existen asociaciones, centros culturales o bibliotecas que pueden servir de marco para el desarrollo de proyectos basados en el ApS realizados por los estudiantes.

A lo largo de un curso académico se pueden intercalar los contenidos curriculares con el entorno, conocer su historia y los cambios que ha experimentado, lo que contribuye a la adquisición de una capacidad crítica, de reflexión y observación, una formación ciudadana. Trabajar los contenidos y ponerlos en relación con el entorno de los estudiantes para que sientan el pasado como algo cercano, al tiempo que proporcionar una visión lo más holística posible, traslada a los estudiantes la importancia de relacionar su pasado con la música, el folklore, las costumbres o lo que se pensaba y decía en las fuentes.

Con la guía y orientación de los docentes, que también deben trabajar de una forma conjunta e interdisciplinar que se aleje de planteamientos conceptuales (Lucas Palacios y Estepa, 2016), los estudiantes indagan y elaboran una información que después han de transmitir, bien en el propio centro escolar y, si es posible, en alguno de los centros o instalaciones culturales que existen en su entorno, acercando no solo a sus familias, también a la sociedad del barrio, pueblo o localidad sus reflexiones, conclusiones y valoraciones. De esa forma se van tejiendo unos vínculos que permiten establecer una

comunicación y relación de los centros educativos con sus entornos, que pueden ir ampliándose lentamente.

El ApS convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje, al tiempo que les hace conocer el patrimonio y ponerlo en relación con problemas y situaciones de actualidad, como su conservación, así como su descubrimiento. Pero también lo importante es que con esa labor los estudiantes se comunican y establecen una relación con la sociedad para poner las bases de una valoración y respeto patrimonial, mientras que las instituciones públicas más cercanas (concejalías o ayuntamientos), sienten que la sociedad comienza a valorar su pasado por lo que deberán realizar un esfuerzo y apoyar iniciativas que, en la actualidad, quedan relegadas.

Lógicamente esta es una labor lenta, amenazada por un presentismo que invade todo lo que nos rodea, pero una labor necesaria para que la sociedad sea consciente de su pasado más cercano y adquiera conciencia que la pérdida o desconocimiento de su patrimonio contribuye a su propio olvido y destrucción.

Cuando se habla de Educación Patrimonial en ocasiones se hace desde perspectivas diferentes, como la función y actividades que realizan los museos o la posible implementación docente de unos contenidos en las aulas, planteamientos que son necesarios y enriquecedores, pero que deberían coordinarse para alcanzar una verdadera vinculación de la sociedad y conseguir que se sienta el patrimonio como algo propio. Es por ello por lo que el ApS, con sus variantes o matices metodológicos que puede incluir, como el aprendizaje basado en proyectos, nos ofrece la oportunidad de vincular escuela, museos, patrimonio y sociedad para contribuir a que la sensación, y realidad, de que el patrimonio somos todos vaya calando y germine.

Para alcanzar dicho objetivo se requiere la colaboración de instituciones y personas que, en muchas ocasiones actúan sin colaboración o comunicación entre ellas, o con objetivos diferentes (Mesa Coronado, 2023). Así, uno de los problemas de los investigadores y profesionales del patrimonio y de la historia es que en ocasiones consideran la divulgación, la transmisión didáctica de sus descubrimientos o conocimientos como algo que no es su labor, presentando sus investigaciones en congresos o publicaciones a las que la sociedad no suele acceder, pero el trabajo científico debe revertir a la sociedad (Vaquerizo, 2017).

A través del ApS se pueden establecer dichos vínculos, cualquier miembro de un departamento de la universidad más cercana, o lejana, de un equipo arqueológico, de un museo, de un archivo o incluso de un estudio de arquitectura y el taller de un artista del entorno, pueden impartir charlas, presenciales o no, hacer un seguimiento de los trabajos y colaborar con los docentes para lograr una vinculación que los estudiantes sientan como algo cercano y próximo (Guillen y Hernández, 2018). Al mismo tiempo, durante la presentación pública de lo aprendido y realizado por los estudiantes también pueden acudir, debatir y transmitir, al tiempo que los estudiantes, y la sociedad, los verá más cercanos. Con seguridad, muchos investigadores hubieran querido en sus años de formación que ello hubiera sido posible.

Lógicamente no todos los estudiantes se van a convertir en especialistas en alguna de las ramas de las Ciencias Sociales, pero sí pueden interiorizar las bases de un conocimiento, una valoración patrimonial que les va a guiar en su madurez con la toma de decisiones.

El ApS sitúa a los estudiantes en el centro del sistema de aprendizaje, los vincula con sus entornos y sociedad, al tiempo que permite establecer unos vínculos entre bienes y personas que generan emociones y vivencias, por lo que el patrimonio se convierte en parte de su historia personal y social. Una educación patrimonial que les descubre no solo los magnos monumentos del pasado, también el edificio, la fábrica, la tienda, el cine y la vida del barrio, expresiones de su pasado que deben protegerse para que sientan su pasado y perviva, al tiempo que se contribuye a su reactivación económica y de gestión desde ópticas y objetivos diferentes a los imperantes en la actualidad (Sánchez-Carretero y Roura, 2021).

#### 4. CONCLUSIÓN

En el intento de virar la tendencia de que el patrimonio se siga percibiendo como algo elitista, ligado a la riqueza, a ciertos estereotipos de exotismo y monumentalidad, e investigado y cuidado por especialistas, la Educación Patrimonial recalca la necesidad de enfocarnos en significar las experiencias que se proponen en torno al patrimonio, fortalecer los vínculos que se establecen entre sociedad y bienes, apropiándose de su historia, de las historias que subyacen tras esas manifestaciones y que son el vivo reflejo de su identidad.

Así pues, para el conocimiento y preservación del patrimonio es imprescindible la implicación de la sociedad, pero para ello debe ser cambiada la forma de transmitir el pasado y la relación de los museos y otras instituciones culturales con la sociedad. El objetivo no sería otro que poder implicar a la sociedad en la preservación de cualquier patrimonio que forma parte de su pasado y cultura.

Si obviamos este transitar por lo patrimonial y su didáctica, y se elige exclusivamente lo más representativo y se olvida y/o relegan otros períodos históricos, culturas y sociedades que también formaron parte de la identidad de la localidad, el patrimonio se encapsula. El patrimonio se asfixia y las acciones se dirigirán a la *turistificación* de estos entornos y bienes (Jover Báez, 2019) sin crear los vínculos tan necesarios para sentir como propios los patrimonios de los que somos parte. Una realidad que a su vez genera un alejamiento de las Ciencias Sociales y de una sociedad que no comprende su utilidad, la relación de un pasado con su presente e identidad.

El patrimonio es un *corpus* vivo y maleable, extenso y plural, diverso y rico, reflejo de cada cultura y colectivo. Corazón de los pueblos y sus vivencias, sigue dispuesto a ser moldeado y a moldear a las futuras generaciones. Sin embargo, solo si se llega a establecer ese vínculo, ese nexo, podremos salvaguardarlo en sus diferentes formatos (materiales e inmateriales, monumentales o pequeños, antiguos o contemporáneos). El patrimonio somos todos y cada uno de nosotros, con nuestra realidad y nuestra mochila vital. Es tiempo de la participación social y así, poder entender, sentir y preservar nuestras raíces, nuestra historia, nuestra cultura, nuestra identidad. En definitiva, es tiempo de socialidad patrimonial, es tiempo de cuidar y vivir nuestro patrimonio. Utilizando el ApS en los centros escolares y en relación con la propia sociedad que habita las ciudades y pueblos, se puede ir creando una conciencia patrimonial necesaria e imprescindible que además contribuye a que el patrimonio no sea considerado un obstáculo para el desarrollo económico y social, sino el alma de la propia comunidad.

## REFERENCIAS

- Alonso, P. (2017). Heritage and rural gentrification in Spain: the case of Santiago Millas. *International Journal of Heritage Studies*, 23(2), 125-140.
- Appadurai, A. (1986). *The Social life of things. Commodities in Cultural perspective*. Cambridge.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Calderón, B. (2011). Notas acerca de lo monumental y lo cotidiano. Interpretación de los paisajes urbanos desde el punto de vista turístico. *Norba. Revista de Arte*, XXXI, 219-234.
- Camarero Rioja, L. (2019). Los patrimonios de la despoblación: la diversidad del vacío. *Revista PH* [en línea], 98, 50-69. <https://doi.org/10.33349/2019.98.4517>
- Domene, J. F. (2015). *Las fiestas de moros y cristianos*. Alicante: Servicio de publicaciones Universidad de Alicante.
- Egea, A., Arias, L. & Santacana, J. (Eds.). (2018). *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. TREA.
- Español Solana, D. (2019). Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento. *Her&Mus*, 20, 7-23.
- Etxeberria, I.; Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una propuesta en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18.
- Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500.
- Gell, Alfred. (1992). The technology of enchantment and the enchantment of technology. En J. Coote y A. Shelton, (Eds.), *Anthropology, art and aesthetics* (pp. 40-63). Clarendon Press
- Guillén, P. y Hernández, A. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso. *CLIO*, 44, 146-169.
- Guillén, P.; Hernández, A. y Sánchez, J. (2021). Educación, patrimonio y turismo: garantía de sostenibilidad. *REIDICS*, 9, 254-274.
- Gosden, C. y Marshall, Y. (1999). The Cultural Biography of Objects. *World Archeology*, 2(31), 169-178.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blakwell.
- Hobsbawn, E. (2002). Introducción. La invención de la tradición. En Hobsbawn, E. y Ranger, T. (Eds.), *La invención de la tradición*, (pp. 7-21). Crítica.
- Jancovich, L. (2015). Breaking Down the Fourth Wall in Arts Management: The Implications of Engaging Users in Decision-Making. *International Journal of Arts Management*, 18(1), 14-28.
- Jover Báez, J. (2019). ¿Hay patrimonio sin comunidad? Despoblamiento, turistificación y patrimonio cultural. *Revista Patrimonio Histórico*, 98, 308-309. <https://doi.org/10.33349/2019.98>
- Lucas Palacios, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-46.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences: pour une éthique de l'esthétique*. CNE-CNAM.
- Marañón, R. y Maldonado, S. (2020). Rasgar y zurcir la memoria. La *performance* como recurso para (re)significar los patrimonios perdidos. En R. De la Fuente Ballesteros, C. Munilla Garrido, y J. García-Medall, (Eds.), *Patrimonio, creatividad y teatro: Territorios comunes* (pp. 41-48). Verdelis.

- Marañón, R. y Maldonado, S. (2019). Viajes hacia lo sensible: souvenirs vitales. En R. De la Fuente Ballesteros, C. Munilla Garrido, y J. García-Medall (Eds.), *Educación, patrimonio y creatividad* (pp. 409-420). Verdelis.
- Mesa Coronado, M. del P. (2023). La percepción del profesorado universitario sobre su colaboración con las instituciones patrimoniales en la enseñanza de la historia. *El Futuro del Pasado*, 14, 603- 641. <https://doi.org/10.14201/fdp.27161>
- Morphy, H. y Perkins, M. (2006). *The Anthropology of art: A reflection on its history and contemporary practice*. Blackwell.
- Sánchez-Carretero, C. y Roura, J. (2021). Participación: usos, límites y riesgos en los proyectos patrimoniales. En I. Arrieta y I. Diaz (Eds.), *Patrimonios y museos locales: temas clave para su gestión* (pp. 345-363). Colección PASOS 22.
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En Huerta, R. y De La Calle, R. (Eds.), *Patrimonios migrantes* (pp. 125-131). Universitat de Valencia.
- Vaquerizo Gil, D. (2017). Arqueología pública, o del uso social del patrimonio. *Otarq*, 2, 251-84.
- Zhu, Yujie. (2021). *Heritage Tourism*. Cambridge Elements.

## 23. Análisis de las competencias históricas en las actividades de los libros de texto de secundaria

Simón García, María del Mar

Tirado Olivares, Sergio

*Universidad de Castilla-La Mancha, España.*

**Resumen:** El objetivo principal de este estudio es analizar las actividades de los libros de texto, según su tipología, nivel cognitivo y competencias históricas planteadas para el alumnado de secundaria. Para ello, se ha centrado la atención en el análisis de los contenidos de la Edad Moderna en los libros de texto (2º ESO) en relación con las temáticas propuestas por las corrientes historiográficas modernistas. La muestra está compuesta por un total de 770 actividades. Para su análisis, se ha utilizado un enfoque de investigación mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados indican que los manuales han mejorado en tipología de actividades y en el nivel cognitivo exigido, pero siguen predominando los contenidos de conceptos, hechos y datos concretos (relacionados con la historia política y cultural). Por otro lado, los libros de texto presentan una estructura que inhabilita procesos de debate o reflexión sobre la construcción de muchos de los tópicos y estereotipos historiográficos sobre la nación o ahondar en problemáticas sociales del periodo moderno.

**PALABRAS CLAVE:** actividades, libros de texto, competencias históricas, educación secundaria.



## 1. INTRODUCCIÓN

La adaptación de competencias educativas a la materia de Historia requiere una alfabetización histórica del alumnado que sobrepase la mera memorización de conceptos, hechos, y fechas del pasado y que sepa interpretar adecuadamente narrativas históricas predominantes en los currículos y libros de texto. Se propone, por tanto, un modelo cognitivo de aprendizaje diferente donde el docente enseñe a pensar históricamente, a través del método del historiador (Gómez et al., 2014a; Gómez et al., 2014b, Gómez y Miralles, 2017, Martínez Hita y Gómez 2018). La aportación de contenidos sustantivos relacionados con la historia moderna, y a alfabetización histórica del alumnado, debe de tener presente el concepto de relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013). Esta ha de presentar el significado del pasado y su conocimiento no como realidad estática, sino en construcción a partir de interrogantes de investigación que respondan a problemas actuales o a cuestiones significativas para el alumnado. En esta línea, autores como Sáiz (2010) indican que lo importante con los alumnos de Educación Secundaria es presentar los contenidos históricos desde problemas sociales relevantes.

Los libros de texto utilizados por el profesorado son una herramienta básica de análisis para conocer los contenidos históricos impartidos en el aula (Gómez, 2014). Debido a esto, en el presente trabajo se plantean algunos interrogantes como qué temáticas son las más abordadas, qué enfoque historiográfico describen; y si esas temáticas están actualizadas en consonancia con las nuevas corrientes historiográficas. Del mismo modo, a partir del análisis de las actividades planteadas en estos manuales, se pretende reflexionar cómo son las actividades de los libros de textos sobre este periodo histórico; qué capacidades cognitivas desarrollan; y si forman al alumnado de secundaria en aspectos ligados con el pensamiento histórico y/o en habilidades de análisis social desde una perspectiva crítica (Gómez et al., 2014b; Sáiz, 2013; Colomer et al., 2018).

El libro de texto es el principal material didáctico utilizado en las aulas de nuestro país (Martínez et al., 2009). Es un instrumento de enseñanza y aprendizaje que facilita la labor del profesorado y que supone ser un intermediario entre el alumnado y la materia (Prat, 2012). Se trata de un producto cultural, académico, comercial e ideológico, que, dado su extenso uso, y en ocasiones abuso o sobreuso, ha derivado en numerosas investigaciones sobre los mismos (Gómez y Miralles, 2017). Así, existe un bagaje investigador sobre libros de texto que han constituido una productiva línea de investigación en las dos últimas décadas (Valls, 2001 y 2008; Prats, 2012; Sáiz 2011, 2013 y 2017, Martínez, 2012; grupo DISCO, Gómez et al., 2014a; Gómez y Molina 2017; Colomer et al., 2018; Rodríguez y Solé, 2018; Gómez Contreras, 2019). Sobre el análisis de actividades de los libros de texto y su relación con las competencias, destacan las investigaciones de autores como Blanco (2008), Gómez (2014), Sáiz (2011, 2013 y 2015), Martínez Hita y Gómez (2018), Colomer, Sáiz y Valls (2018), Casanova (2020). Todos ellos comparten que el saber histórico implica habilidades de pensamiento, análisis e interpretación y, con frecuencia, los contenidos históricos seleccionados en los currículos y manuales se corresponden con conceptos, datos y fechas que empobrece la educación histórica. Se propone, por tanto, metodologías que desarrollen estrategias y habilidades del historiador como la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, empatía o perspectiva histórica y la creación de narrativas históricas (Gómez et al., 2018).

Con todo ello, el objetivo principal de este estudio es analizar las actividades de los libros de texto, según su tipología, nivel cognitivo y competencias históricas planteadas para el alumnado de secundaria.

Para ello, se ha centrado la atención en el análisis de los contenidos históricos relacionados con la Edad Moderna. Este periodo histórico supone una época trascendental para la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento. La enseñanza de la historia debe exceder la narrativa de hazañas con las que regularmente se ha impregnado a los siglos XVI- XVII y XVIII y establecer vínculos con los fenómenos actuales para hacer que los conocimientos relacionados con este periodo sean básicos para el desarrollo de competencias educativas (García et al., 2020).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Descripción del contexto y muestra

En cuanto al análisis de los contenidos históricos de la Edad Moderna en los libros de texto, se han seleccionado tres manuales de tres editoriales diferentes: Anaya, Oxford y Vicens Vives del año 2015, correspondientes con la ley educativa LOMCE. En concreto, estos manuales son empleados en la didáctica de Historia durante el curso de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria en España. Se ha realizado el análisis de 770 actividades relacionadas con los contenidos del periodo moderno con la finalidad de observar cómo se trabajan las competencias históricas.

### 2.2. Diseño metodológico: instrumentos y análisis de la información

La recogida y codificación de la información ha sido posible utilizando la hoja de cálculo de EXCEL para la organización de la base de datos. Se ha sistematizado en torno a cuatro categorías: contenidos históricos; tipología de actividad/pregunta de examen; nivel cognitivo exigido y presencia de conceptos de primer y segundo orden. Esta categorización se ha basado en los procesos seguidos en otras investigaciones de los autores como Gómez (2014) y Gómez y Miralles (2016); sobre exámenes ver Gómez y Miralles (2015). Esta categorización, se puede ver en las Tablas 1, 2 y 3.

**Tabla 1.** Categorización de la tipología de actividades

Tipo actividad	Significado	Ejemplo	Código
<b>Búsqueda de información</b>	Se pide al alumnado que busque información sobre un personaje o acontecimiento histórico en otras fuentes.	<i>Busca más información sobre la vida de Luis XIV y escribe un resumen sobre su reinado.</i>	1
<b>Comentario de texto</b>	Se pide al alumnado que responda a una serie de preguntas relacionadas con un texto histórico de la época o un texto de un historiador.	<i>[sobre un texto acerca de los comuneros] ¿Quiénes eran los Comuneros? ¿Qué demandas le planteaban al rey en este texto?</i>	2
<b>Creación</b>	Se pide al alumnado que elabore algún tipo de recurso relacionado con contenidos históricos del manual.	<i>Elige un asunto de la unidad que te haya interesado. Busca información sobre él y confecciona un póster explicativo. Después, exponlo en el aula.</i>	3
<b>Ensayo</b>	Se pide al alumnado que realice un ensayo sobre un tema o personaje histórico.	<i>Escribe un ensayo sobre la Guerra de los Treinta Años.</i>	4

<b>Figuras/imágenes</b>	Se pide al alumnado que responda una serie de preguntas sobre figuras, gráficos o imágenes.	<i>Analiza las imágenes anteriores y contesta a las preguntas ¿A qué periodo pertenece cada una? ¿Qué diferencias observas entre ambas piezadas? ¿Qué características de la escultura renacentista aprecias en la B?</i>	5
<b>Pregunta corta</b>	Se pide al alumnado que responda una pregunta corta sobre el texto elaborado del manual (no sobre textos históricos de la época).	<i>¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?</i>	6
<b>Prueba objetiva</b>	Se pide al alumnado un ejercicio de corrección objetiva (unir flechas, rellenar huecos, etc.).	<i>Relaciona los siguientes datos con Carlos I o con Felipe II: a) Era hijo de Juana “la Loca”; b) Con él se implantó en España la casa de Austria; c) Ostentó el título de emperador de Alemania; d) Fijó la corte en Madrid. Copia en tu cuaderno y une con flechas (7)</i>	7

Para definir el nivel cognitivo exigido en las actividades de los manuales se han tomado como referencia los trabajos de Sáiz (2011, 2013 y 2015). En esta categorización se ha aplicado la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en una de sus versiones más recientes y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Esto ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto. La taxonomía de Bloom demuestra que pueden formularse interrogantes y actividades de diferentes niveles. Sin embargo, esta categorización tiene sus limitaciones, ya que el conocimiento humano no es tan lineal ni acumulativo como de ello se deriva (Escamilla, 2011). Por ello, a esta taxonomía se ha añadido la categorización cognitiva de preguntas y cuestiones de comprensión de textos (Vidal-Abarca, 2010). Por un lado, se han integrado las preguntas o cuestiones *literales*, de bajo nivel cognitivo, que exigen un patrón de búsqueda de información simple (localizar-memorizar). Por otro lado, también se han analizado las preguntas o interrogantes *inferenciales*, de alto nivel cognitivo, cuyo patrón de búsqueda es más complejo (revisar-relacionar-integrar; inferir-razonar).

Finalmente, también cabría aplicar esta jerarquización a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la historia (Hernández, 2002): el trabajo con mapas temáticos históricos, imágenes en la diferente tipología antes reseñada, gráficos tablas o cuadros y ejes cronológicos. En esos procedimientos se diferenciarán dos niveles. En primer lugar, un nivel bajo, los procedimientos que generan un alto grado de automatización y que serían meras *técnicas* al requerir el aprendizaje y práctica de reglas básicas, de carácter más descriptivo o mecánico. En segundo lugar, los procedimientos que exigen la activación de amplios recursos cognitivos al no ser meras reglas sino *principios* de naturaleza más explicativa: se trata de relacionar la información con otras fuentes, inferir o deducir información contenida en un mapa, un gráfico, un eje cronológico o una imagen, elaborando explicaciones o hipótesis. Este proceso seguido puede verse en la tabla 2.

Para el análisis de la presencia de conceptos de primer y segundo orden (estos últimos relacionados

con habilidades de pensamiento histórico), se ha tomado como base la propuesta de Seixas & Morton (2013) y tomando también en consideración las propuestas de Domínguez (2015). Esta propuesta ha sido adaptada a las actividades de los libros de texto, como se indica en la tabla 3. Además, se les ha añadido dos tipologías de conceptos de primer orden (cronología; conceptual/factual), tal y como ya se hizo en el estudio sobre exámenes (Gómez y Miralles, 2015) y sobre libros de texto (Gómez, 2014).

**Tabla 2.** Significado y ejemplos del nivel cognitivo exigido al alumnado en las actividades de los libros de texto

Nivel Cognitivo	Significado	Ejemplo
<b>1</b>	Implican la localización y repetición de información presente en textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias. Son las que activan <u>conocimientos</u>	<i>¿Qué guerra enfrentó a los Borbones y a los Habsburgo por el trono español?</i>
	declarativos de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización.	
<b>2</b>	Aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos.	<i>-Identifica las actividades comerciales en la figura. ¿A qué se debían? -Consulta los mapas y contesta a) ¿Qué territorios conservó la monarquía hispánica en Europa después de la Paz d Westfalia b) ¿Qué territorios cedió España a Francia en la Paz de los Pirineos?</i>
<b>3</b>	Aquellas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas <i>inferenciales</i> y de la aplicación de contenidos procedimentales como <i>estrategias</i> . Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes.	<i>Las imágenes inferiores son de un microscopio y un telescopio, Uno se atribuye a Zacharias Jansen, y el otro fue perfeccionado por Galileo Galilei. Redacta un texto de diez líneas explicando por qué te parecen importantes dichos inventos</i>

**Tabla 3.** Significado y ejemplo de los conceptos de primer y segundo orden presentes en las actividades en los libros de texto

Concepto	Significado	Ejemplo	Código
<b>Primer Orden</b>			

<b>Cronología</b>	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	<i>Ordena en un cuadro como este los contendientes de la Guerra de los Treinta años.</i>	7
<b>Conceptual/factual</b>	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	<i>¿Quiénes era los validos? Cita el nombre de dos de ellos.</i>	8
<b>Segundo Orden</b>			
<b>Relevancia histórica</b>	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	<i>¿Por qué fue tan importante la imprenta para la cultura?</i>	1
<b>Fuentes/evidencias</b>	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias	<i>Busca en el cuadro de Filippo Lippi elementos que confirmen que en el Renacimiento los temas religiosos eran tratados en un ambiente y decoración de la época.</i>	2
<b>Cambio y continuidad</b>	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	<i>El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas. Recuerda las características del humanismo y del Renacimiento. ¿Cuáles influyeron más en los reinos de la monarquía hispánica?</i>	3
<b>Causas y consecuencias</b>	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las	<i>Elabora una lista de las consecuencias políticas, sociales y económicas que tuvo la unificación religiosa llevada a cabo por los Reyes Católicos</i>	4
	actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales		
<b>Perspectiva histórica</b>	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	<i>Imagina un diálogo entre Lutero y el Papa. El primero quiere convencer al segundo de la conveniencia de que cada cristiano sea su propio sacerdote, mientras que el Papa defiende la necesidad del clero para promover la fe. Escribe los argumentos de cada postura.</i>	5
<b>Dimensión ética</b>	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	<i>Las ideas de Maquiavelo se suelen sintetizar en una frase: “el fin justifica los medios”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Argumenta tu respuesta</i>	6

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Las competencias históricas en las actividades de los libros de texto de secundaria

A la vista de los datos obtenidos y a tenor de nuestros objetivos de investigación previamente descritos podemos apreciar que, según la tipología de las actividades, la más común en los libros de textos analizados es la pregunta corta, con casi el 50% del total de las actividades registradas (Tabla 4). A este porcentaje, le sigue con gran distancia las preguntas sobre figuras e imágenes, que representan algo más de un 17%. Finalmente, el resto de las categorías (búsqueda de información, comentario de texto, creación, ensayo y prueba objetiva) no supera al 9% cada una. Así, podemos apreciar que existe una escasez de preguntas orientadas a que el alumnado de secundaria forme su propio pensamiento de los hechos sociales y construir el conocimiento histórico de forma significativa. De hecho, no sólo son marginales como hemos podido destacar a través de este análisis, sino que además generalmente son las que menos se trabajan en el aula (Sáiz, 2010).

Se ha realizado un análisis diferencial de las variables tipos de actividad con el nivel de complejidad cognitiva (Gráfico 1). Como se puede ver en resultados de Anova (Tabla 5) y en la prueba post-hoc Turkey-B (Tabla 6), las diferencias son significativas, siendo las preguntas cortas las que exigen el nivel cognitivo más bajo. En general, las preguntas cortas analizadas en los manuales exigen un nivel cognitivo muy bajo, y se responden con un término, conceptos, fechas o pocas palabras.

**Tabla 4.** Tipología de actividades en los libros de texto (2.º ESO)

Tipología actividad	Frecuencia	Porcentaje
Preguntas cortas	368	47.85
Figuras/imágenes	134	17.42
Creación	67	8.71
Búsqueda de información	57	7.41
Comentario de texto	55	7.15
Prueba objetiva (test)	53	6.89
Ensayo	35	4.55

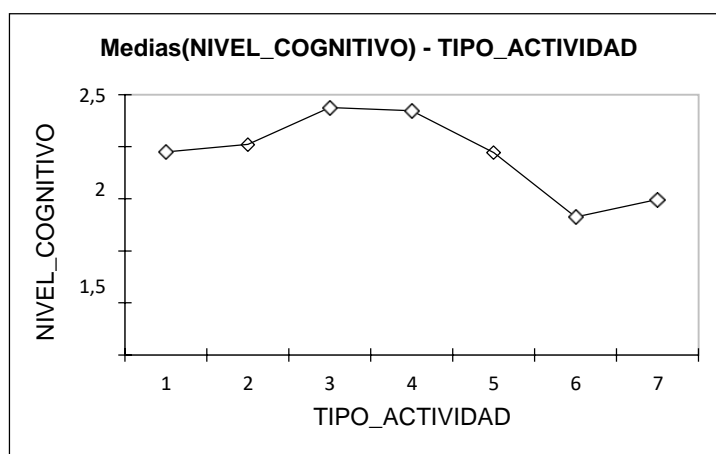
**Tabla 5.** ANOVA nivel cognitivo/tipo de actividad

Fuente	GL	Suma de cuadrados	Cuadrados medios	F	Pr > F
Modelo	6	116.06	19.34	63.95	<0.0001
Error	763	230.77	0.30		
Total corregido	769	346.83			
<i>Calculado contra el modelo <math>Y=Media(Y)</math></i>					

**Tabla 6.** Prueba Tukey-B nivel cognitivo/tipo de actividad

Tipo de actividad	Medias Nivel cognitivo		Grupos	
Creación	2.37	A		
Ensayo	2.34	A	B	

Comentario de texto	2.02		B	C
Búsqueda de información	1.95			C
Figuras/imágenes	1.94			C
Prueba objetiva	1.49			D
Preguntas cortas	1.32			D



**Gráfico 1.** Relación entre la tipología de la actividad con el nivel cognitivo desarrollado de los libros de texto

Las actividades con figuras o imágenes, que en principio pueden estar relacionadas con los conceptos de segundo orden de fuentes, pruebas y evidencias históricas, en los manuales seleccionados no explotan su potencialidad didáctica. Se le pide al alumnado que observe y resuma, señale, identifique o explique brevemente algún dato, concepto o hecho histórico de forma muy guiada y por lo tanto no muy ligada a las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

Si centramos el análisis en los conceptos de primer y segundo orden, los resultados (Tabla 7) muestran una mejoría con respecto a análisis anteriores (Gómez, 2014), en cuanto a una mayor presencia de conceptos de segundo orden.

**Tabla 7.** Conceptos de primer y segundo orden en las actividades de los libros de texto

Conceptos históricos	Frecuencia	Porcentaje
Conceptos/factual	381	49.48
Fuentes y evidencias	151	19.61
Relevancia histórica	91	11.82
Perspectiva histórica	50	6.49
Causas/consecuencias	44	5.71
Cronología	26	3.38
Cambio/continuidad	19	2.47
Dimensión ética	8	1.04

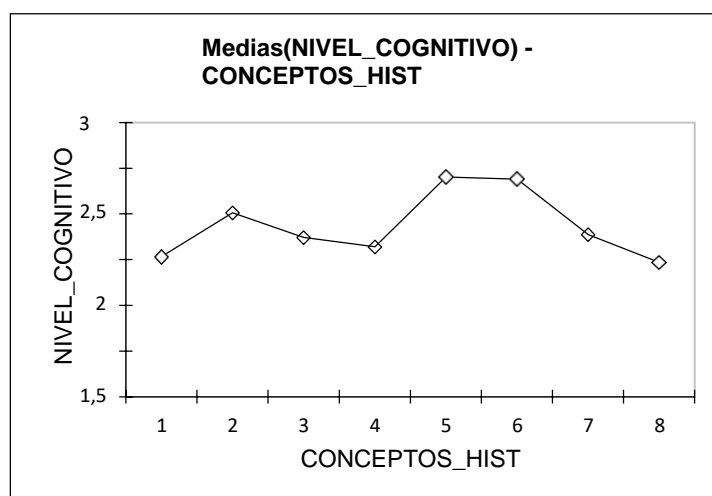
A pesar de ello, todavía persisten una gran presencia de los conceptos de primer orden sobre todo de tipo factual/conceptual, más de un 50%. Además, este tipo de actividades requiere una exigencia cognitiva baja como muestran los resultados obtenidos de ANOVA (Tabla 8) y la prueba Turkey (Tabla 9), y representado en el gráfico 2.

**Tabla 8.** ANOVA nivel cognitivo y conceptos históricos

Fuente	GL	Suma de cuadrados	Cuadrados medios	F	Pr > F
Modelo	7	66,028	9,433	25,597	<0,0001
Error	762	280,803	0,369		
Total corregido	769	346,831			
Calculado contra el modelo $Y=Media(Y)$					

**Tabla 9.** Prueba Tukey-B nivel cognitivo y conceptos históricos

Categoría	Medias Nivel cognitivo		Grupos	
Perspectiva histórica	2.400	A		
Dimensión ética	2.375	A	B	
Fuentes/evidencias	2.007		B	
Cronología	1.769		B	C
Cambio y continuidad	1.737		B	C
Causas/consecuencias	1.636			C
Relevancia histórica	1.527			C
Conceptos/factual	1.465			C



**Gráfico 2.** Relación de los conceptos históricos de primer y segundo orden con el nivel de cognición exigido en las actividades de los manuales (2.º ESO)

Las actividades del libro de texto conceptuales/factuales o de cronología se resuelven en la mayoría de los casos reproduciendo el discurso histórico que el manual ofrece (p.ej. *¿Qué ruta siguió Colón en su primer viaje? ¿Cuál fue su punto de partida? ¿Qué islas del Caribe conoció, ¿En qué zona del continente americano desembarcó?*). Resulta curioso que apenas haya preguntas sobre habilidades cronológicas, manejo de fechas, uso y creación de ejes cronológicos o líneas del tiempo (poco más del 3%) en los libros de texto. La insistencia de ejercicios de respuesta corta genera en el alumnado una concepción acrítica y atemporal de la historia como se ha podido comprobar en algunas investigaciones con el alumnado del Grado de Primaria (Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y Gómez, 2014) y con los exámenes de la Educación Secundaria (Miralles y Gómez, 2016). Los conceptos de pensamiento histórico tienen



una presencia menor, donde destacan las actividades relacionadas con fuentes y evidencias (casi un 20%) y de relevancia histórica (casi un 12%). Las demás categorías (perspectiva histórica, causas y consecuencias, cambio/continuidad o dimensión ética) aparecen muy poco representativas en los manuales. Estas actividades relacionadas con los conceptos de segundo orden, requiere un nivel cognitivo más alto como muestra el gráfico 2. Sin embargo, algunas de las actividades ligadas conceptos de segundo orden como causas y consecuencias o cambios/continuidades exigen un nivel cognitivo bajo. Las actividades relacionadas con la perspectiva histórica y dimensión ética son las que requieren una complejidad mayor. Este tipo de actividades más complejas y creativas son las que orientan al alumnado a formar su propio pensamiento y a construir su propio conocimiento de forma significativa, contribuyendo así a las competencias históricas (Gómez y Miralles, 2017).

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La introducción de las competencias en el currículo ha desarrollado un modelo dual de conocimiento histórico. Los contenidos hegemónicos de tipo factual/conceptual, centrados en ese modelo de narrativa histórica nacional y europea, se deben plantear en el aula desde una perspectiva más competencial (Gómez y Miralles, 2017). Estos intentos se han visto reflejado en los libros de texto analizados en el presente estudio, pues en ellos encontramos una mejora tanto en variedad, como en mayor complejidad de actividades en relación con otros estudios anteriores (Gómez, 2014). Sin embargo, las actividades más representativas en los libros de texto siguen siendo de tipo conceptual/factual. Relacionados especialmente con temáticas ligadas a la historia política e institucional que requieren un nivel de cognición más bajo. Estas actividades no pretenden desarrollar habilidades cognitivas sobre historia (conceptos de segundo orden), sino la memorización, comprensión o aplicación de conocimientos factuales y conceptuales en aspectos de la vida cotidiana del estudiante (Sáiz, 2017). Debido a ello, estas actividades no fomentan la reflexión por parte del alumnado sobre los principales hitos de la construcción de la nación que permitan entender la ciencia histórica como una materia en construcción con una metodología de análisis propia. Esto se traduce como se ha comentado en unos libros de texto con una gran escasez de actividades basadas en conceptos de segundo orden, por lo tanto, en una falta formativa ligada al pensamiento histórico (Gómez et al, 2019). Los futuros manuales deben seguir incluyendo cambios que fomenten el pensamiento histórico mediante la inclusión de actividades basadas en el trabajo de estos conceptos de segundo orden.

La enseñanza de la historia planteada en los libros de texto no debe alejarse de las bases epistemológicas de la historia como ciencia, considerada por Carr (1987) como un proceso continuo de interpretación entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado. Sin embargo, el modelo de educación histórica propuesto por los libros de texto analizados y aplicados durante la ley educativa LOMCE, presentan un discurso que no debate ni reflexiona sobre la construcción de muchos de los tópicos y estereotipos historiográficos sobre la nación y el proceso de construcción europea, ni profundiza en problemáticas sociales del periodo moderno. Por tanto, aunque se conciben cambios en las actividades planteadas en los libros de texto, ahondar en estos cambios se hace necesario.

#### **REFERENCIAS**

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Enseñanzas de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 77-88.
- Casanova García, J. M. (2020). La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión. En F. García, C. J. Gómez, R. Cózar and P. Miralles (Coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Contenidos, Métodos y Representaciones* (pp. 81–92). Ediciones de la UCLM.
- Colomer, Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en los libros de texto: nuevos materiales y viejas rutinas. *Revista Ensayos*, 33(1), 56-64. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1740>
- Domínguez, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A: (2011). *Las competencias en la programación de aula (vol. II). Educación secundaria (12-18 años)*. Graó.
- Foster, S. (2011). Dominant Tradition in International Textbooks Research an Revision. *Educational Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Foster, S. (2012). Re-thinking History Textbooks in a Globalized World. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp.49-62). IAP Publishing.
- García, F., Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (Coords.) (2020). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ediciones de la UCLM.
- Gómez Contreras, J. M. (2019). *La enseñanza de la Historia a través de los manuales escolares (2000-2015). Historiografía, metodología y formación de identidades*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia- Inglaterra, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-362. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 68, 55-66. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0053>.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex Universidad.
- Gómez, C.J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014a). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014b). Aprender a pensar históricamente. *Retos para la historia en el siglo XXI. Tempo e Argumento*, 6(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>.
- Gómez, C. J., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales

- en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Graó.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 73-285.
- Martínez Hita, M. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (379), 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Martínez, A. M. (2012). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Shulman. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 48-58.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Miralles, P., Ortuño, J. y Molina, S. (2011). *El papel de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Rodríguez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Árbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 194, 1-12. <http://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 594-607.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Universidad de Valencia: Tesis Doctoral.
- Sáiz, J. (2017). Libros de texto de secundaria y narrativa española (1976-2016). Cambios y continuidades en el discurso escolar de la nación. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 3-14. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2017.16.1>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.
- Vidal-Abarca, E. (2010). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En E. Vidal-Abarca, R. García, F. Pérez (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 99-138). Alianza.

## 24. Cartas entre orillas

Mariuzzi, María Laura

*Colegio Español de Rosario, Argentina*

**Resumen:** Esta propuesta nace de la valoración de los vínculos afectivos e históricos que nuestra comunidad educativa, Colegio Español de Rosario, tiene en con la inmigración en Argentina. Aspiramos al desarrollo de las relaciones interpersonales en el grupo escolar, con sus familias y con otros grupos del entorno ciudadano local, como los Centros regionales españoles de Rosario ya que la búsqueda de material epistolar deberá traspasar fronteras de los muros de nuestro colegio, llegar a otras orillas de océanos familiares y continuar navegando con la búsqueda en los museos, bibliotecas, repositorios virtuales, epistolarios privados. Este tratamiento de las fuentes históricas: cartas y postales como algo más que una escritura visible y tangible, descubriendo el diálogo, la diversidad de usos, prácticas y formatos, apelando a las dinámicas comunicacionales y a las redes de apoyo de los inmigrantes para entroncar la identidad ciudadana y rescatar la memoria de la escritura epistolar en nuestra comunidad.

**PALABRAS CLAVE:** identidad, inmigración, cartas y postales, redes sociales, memoria.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta nace de la valoración de los vínculos afectivos e históricos que nuestra comunidad educativa tiene en su casi un lustro de herencia hispana y actualmente globalizada. Aspiro al desarrollo de las relaciones interpersonales en el grupo escolar, con sus familias y con otros grupos del entorno ciudadano local como los centros regionales españoles ya que la búsqueda de material epistolar deberá traspasar fronteras de los muros de nuestro querido colegio y llegar a otras orillas de centros regionales, consulados, museos, asociaciones de ayuda mutua de países desde donde llegaron los inmigrantes y ancestros.

Intentará revalorizar los procesos de escritura de los estudiantes y la oralidad logrando que el pensamiento y las emociones fluyan y se compartan en ideas, narrativas, historias comparadas y nuevos despachos de cartas entre miembros de la comunidad educativa.

Apelo como mentora del proyecto escolar a consultar los repositorios digitales e históricos de los museos, clubes, centros de inmigrantes y otras instituciones locales y/o nacionales que enriquezcan los pasos de la investigación de los alumnos. Entiendo que las cartas tienen la espontaneidad que las diferencian de otros textos de memoria y toman la palabra o se hacen oír en sus demandas, reclamos, situaciones de vida, esperanza de encuentros. Son físicamente palpables para los jóvenes que no conocen de esta temática textual. Son huellas de la presencia de inmigrantes, de su existencia como lo demuestran el libro de la emigración gallega “Una familia y un océano de por medio” de María Liliana Da Orden consultado para el estado de la cuestión o la teoría de práctica discursiva epistolar analizada por Nora Bouvet, “La escritura epistolar”, que me dio el marco teórico del análisis así como las docentes universitarias Paula Caldo y Sandra Fernández con su proyecto de investigación “Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad” quienes marcaron el sello de la categoría sociabilidad como un “sistema de relaciones”.

Contagiada por la exposición “Un mar de cartas” y los olores a lignina de los papeles amarillos de postales y cartas familiares del Museo de Historia Nacional y su repositorio digital es que me motivó a abrir caminos de indagación en los colegios y compartir con otros actores sociales de la localidad y provincia la preservación del patrimonio epistolar que dejaron marcas en nuestras vidas o en vidas del movimiento migratorio que fluyó hacia nuestro país en varias oleadas. Pasar por el corazón y la razón las problemáticas de la utilización de epistolarios de carácter subjetivos (las alegrías, las penas, el extrañamiento) y ver la información de los sujetos, las prácticas de escritura diferentes y las ausencias en tiempo y espacio

### 1.1. Objetivos

- -Interactuar entre los actores escolares leyendo, diseñando, dramatizando, esquematizando con procesos de escritura las cartas familiares e iniciar la búsqueda en otros sitios de memoria como museos, asociaciones, centros regionales.
- -Colaborar con un archivo digital de cartas, telegramas y postales personales que pone en valor a la carta como dispositivo de diálogo y, en retrospectiva, como huella imprescindible de la memoria colectiva para que quede en resguardo para la posteridad.
- -Comparar históricamente el uso del lenguaje, de las tecnologías en comunicación, de los viajes de ultramar para acercar las orillas de España y Argentina a partir de la ubicación espacial y

geográfica aplicando conocimientos científicos de las Ciencias Sociales y relacionándolo con áreas artísticas y tecnológicas del diseño curricular ministerial.

- -Consultar y seleccionar de las colecciones digitales y repositorios de los museos los documentos relevantes al interés del análisis histórico escolar.
- -Enmarcar en la política migratoria argentina la interpretación del inmigrante en su vida cotidiana, dentro del proceso histórico, en la construcción de movimientos anarquistas y socialistas, en la trama social íntima de los lazos familiares como colectivos que prevalecen a la distancia y tienen su herencia social en la comunidad local.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Está enfocado a toda la comunidad educativa, especialmente los alumnos de los últimos años de la escolaridad primaria entre 11 a 12 años y participando con Museos, Centros españoles regionales, Asociaciones y Revistas como Carta de España, sitios de memoria histórica y oral a nivel nacional y regional de la provincia donde llegaron gran cantidad de inmigrantes por ser ciudad portuaria y enlazada por las vías del ferrocarril con otros polos como Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza.

Se implementará durante un año escolar desde el área curricular de la Ciencias Sociales, contagiando a otros sectores de la comunidad que se acerquen a realizar lecturas como abuelos o parientes, entrevistas por los estudiantes a historiadoras, familiares, directores de centros de catalogación o museología. Afinidad por las teatralizaciones con manejo de la oralidad y artes escénicas para la reinterpretación de los mensajes. Apelar al legado español y de otras colectividades con visitas a lugares emblemáticos de la comunidad local como el Hogar Español, Club Español de Rosario que recientemente cumplió 140 años de su fundación y el Museo del Inmigrante o el Museo de la Democracia.

### **2.2. Instrumentos**

Las colecciones privadas y familiares de cartas y postales, los repositorios digitales de museos, las lecturas de textos históricos que contextualicen cada trozo de memoria familiar, las entrevistas a personalidades relacionadas con la inmigración junto con observación de videos educativos para el uso de fuentes históricas en formato papel, las canciones y relatos poéticos para ser compartidos en la comunidad que hablen de la correspondencia y los tiempos epistolares, la reescritura de cartas con vocabulario situado en el contexto social y revelando secretos del interlocutor, acceso a guías personalizadas de lecturas de inferencias del tiempo y espacio de producción de las cartas para revelar las presencia en ausencia, todas estas variedad de recursos e instrumentos que acerquen a los jóvenes a la aventura de ser detectives tras las huellas de sus antepasados y sus vidas privadas, sus deseos, sus necesidades, sus permisos y pedidos de ayuda mutua , resaltando el doble valor de documento público y a la vez privado de las cartas.

Contribuir con fotos digitales a los catálogos museísticos del país. Utilizar los medios audiovisuales para reproducir con impresiones fotográficas y relecturas dramatizadas las cartas temáticas sin la presencialidad del que escribe y confiando en la perdurabilidad de lo escrito.

Utilizar la pregunta indagatoria, la observación guiada y curiosa, la lectura entre líneas de los testimonios para tejer identidades familiares, ver las adaptaciones a la nueva tierra y reforzar lazos entre compatriotas. El vocabulario amplio, regional, descriptivo será discutido con los adultos, usando los diccionarios y organizando un panel de palabras desconocidas en el aula para visualizarlas y contrastarlas con sinónimos en la actualidad. Si se leen las cartas en voz alta se comentará con guiños y expresiones la intención de los mensajes.

### **2.3. Procedimiento**

Considerando que las cartas y postales no envejecen sino que perduraron años y pasaron de generación en generación, de baúles a cajas y ahora contamos con ellas para su catalogación, análisis, digitalización y conservación en los respectivos archivos de museos para la posteridad es que pautaremos el trabajo desde lo micro a lo macro, a nivel de procedimientos del tratamiento de los objetos del pasado, como tesoros familiares que cada integrante dará su consentimiento para el uso y publicación.

Las cartas eran el medio de comunicación más seguro y económico para mantenerse en contacto con la familia de inmigrantes, intercambiar noticias, reflexiones personales, dinero y otros objetos, enunciar emociones, valores culturales, normas de comportamiento y relaciones de parentesco. Recurrir a bucear en el pasado de esos diarios personales, cartas, autobiografías es comprender su itinerario cultural popular, la creación de nuevas expectativas y nuevos valores como la voluntad de superación, la buena salud, su mentalidad triunfadora, sus estudios técnico-profesionales, la reproducción de caminos ya establecidos por otros compatriotas que seguían para conseguir trabajo o adaptarse a la nueva tierra, e idealizar con la morriña la patria distante.

Poder redescubrir estas redes de apoyo que luego se convertirían en estructuras sociales importantes como clubes, bibliotecas, escuelas, centros de salud, sociedades de socorros mutuos, bancos, iglesias, periódicos entre paisanos y cómo influyeron en la vida de los inmigrantes es un punto de encuentro que los adultos encargados de estas aproximaciones históricas guiarán con visitas a las instituciones que aún perduran, entrevistas a compatriotas familiarizados con estos espacios de integración.

Estas misivas que llegan a nuestras aulas en este presente tan globalizado poseen valor literario, emocional y social además del significado lingüístico, histórico, social y de memoria.

Ellas valorizan y le da una voz a la gente común que vinieron a formar parte de nuestro país en varias oleadas inmigratorias y aún siguen llegando de otros países actualmente y lo visualizamos en nuestra institución cada año de inscripciones escolares.

Sus verdades, sus silencios, sus luchas cotidianas, sus opiniones, sus aportes en el léxico y ni que hablar en las recetas de cocina que circulan actualmente por cada hogar, así como la religión, nos brindan estos textos epistolares narrativas históricas que ilustran y expanden la mirada del otro.

Ya no nos quedamos con los textos de historia de los manuales, sino que nos acercamos en conjunto con los jóvenes y docentes, a un trabajo de investigación husmeando en las huellas del pasado familiar y local de la ciudad de Rosario. Reconstruimos los lazos migratorios, los vinculamos a las instituciones que siguen vigente en nuestro entorno, publicamos en registros radiales en nuestra escuela las misivas, aportamos material a repositorios de instituciones públicas y privadas, movilizamos a los parientes y escuchamos a los abuelos como lazos de la memoria vida y cotidiana con sus subjetividades a flor de piel

por ser los más cercanos a las historias de las generaciones inmigrantes. Decidimos pararnos a analizar la vida cotidiana de las familias, hermanos, parientes, amores presentados en las cartas como un lugar estratégico para pensar la sociedad del pasado argentino conectado por el océano y las oleadas de inmigrantes que llegaron de los barcos. Esta reconstrucción de la fluidez de la correspondencia y las microhistorias que se develan en los textos nos abre un abanico de dinámicas y simbolismos que conforman nuestra heterogeneidad cultural llamada crisol de razas. Este trabajo interdisciplinario nos pone música de fondo de muñeiras, jotas, sevillanas y tarantelas o vales que en el Taller de Danzas se replicarán con coreografías y vestuarios.

La exposición fotográfica y audiovisual del final del proceso de relectura y alfabetización avanzada de estos tipos de textos serán movilizados de sensaciones con aroma a tortillas, buñuelos y paellas que en el Taller de cocina nos podrán elaborar los alumnos para engalanar las tertulias de lecturas y videos. Si se leen las cartas en voz alta se comentará con guiños y expresiones la intención de los mensajes. Será muy útil esta decodificación para el radioteatro o el podcast como producción interdisciplinaria al finalizar el semestre de lecturas y búsquedas epistolares.

### 3. RESULTADOS

Surge la pregunta final: ¿Cómo compaginar modernidad y tradición? Y la respuesta está en nuestras manos con finos papeles, en el color amarillo de la lignina que las convierte en vetustas, en las estampillas variadas y los sellos postales diversos, en las cajas de recuerdos que las atesoran, con autorías variadas de quiénes escriben no solo hombres sino mujeres, niños, ancianos con necesidad de encuentro con el otro distante por la geografía de la migración. Leer, dramatizar, recitar, mostrar, pintar, volver a reinventar los textos epistolares desde el paradigma de la modernidad para no perder esa costumbre de escribir lo que uno siente, piensa, reclama, atesora, extraña...

**Tabla 1.** Intento de lectura de variables encontradas en las cartas de inmigrantes

VARIABLES A DETECTAR EN LOS TEXTOS EPISTOLARES	CARTAS CON REMITENTE	CARTAS SIN REMITENTE	POSTALES
Lugar y fecha:			
Motivos del mensaje			
Palabras con valor afectivo desconocidas			
Descubrir las condiciones históricas de su producción. (Contexto social e histórico)			
Pensar a qué colección pueden pertenecer...			
¿Tienen continuidad cronológica entre remitente y destinatario?			
Es copia u original			



¿Quién las conserva? Persona, institución, familia, revista o periódico.			
--	--	--	--

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La carta que es un fragmento de texto oscilante y transforma la sucesión de cartas en una historia...esas historias son las que queremos develar entre nosotros...apostando a volver a pasar por el corazón, haciendo memoria.

Quien en una familia asume la tarea de recoger las cartas, las voces que vienen del pasado, está reconstruyendo parcelas de vida y está dando sentido a un presente.

Como docente de un colegio con raigambre española estoy convencida al trabajar con preadolescentes que en todo trabajo de investigación escolar se idealiza el abrir caminos y mentes con juicio crítico y poder de argumentación que pretender recorrerlos todos los caminos hasta el final. Este estímulo a buscar las raíces y mirar las historias familiares servirá para reconocerse en su identidad personal, en la relación con aquellos que compartieron los lazos más antiguos, seguir manteniendo relaciones y hacerlas crecer con oportunidades nuevas.

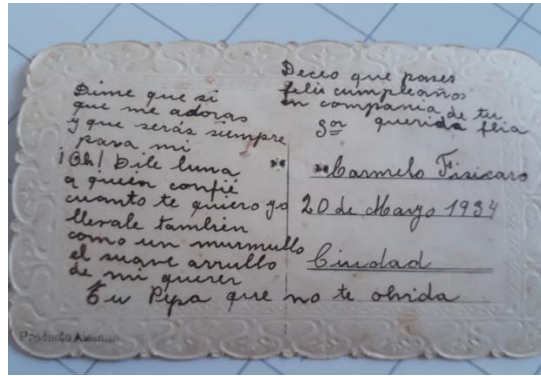
#### REFERENCIAS

- Bouvet, N. (2006). *La escritura epistolar*. Eudeba.
- Caldo, P., & Fernández, S. (2009). Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad. *Antíteses*, 2(4), 1011-1032.
- Da Orden, M. L. (2010). *Una familia y un océano de por medio*. Anthropos.
- Rubalcaba Pérez, M.C. (2005). Prácticas de cultura escrita: aproximaciones y realidades. Provincia de Santander, s. XIX. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria <http://www.tesisenred.net/TDR-0309105-131443>
- Sanhueza, M. T. (2014). Inmigrantes italianos en Argentina: la correspondencia entre Oreste, Abele y Luigi Sola (1901-1922). *Zibaldone, estudios italianos*, 1(3), 183-205.
- Tavernelli, R. P. (2011). *El enfoque transnacional de las migraciones y el desafío de un análisis integral que tome la percepción de los nativos como parte del proceso*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Uribe Fernández, M. L. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, 25, 100-113.

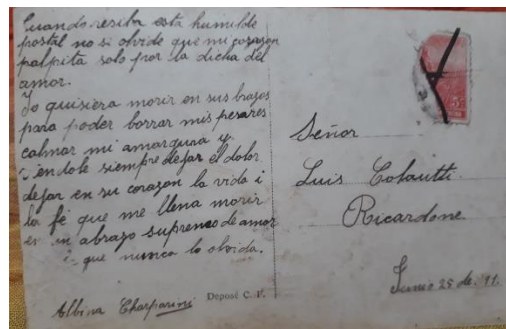
#### ANEXOS



**Figura 1.** Postal de la bisabuela de la alumna Cassasa Renata que la conserva en su familia



**Figura 2.** Postal de la bisabuela de la alumna Cassasa Renata que la conserva en su familia



**Figura 3.** Postal de una compañera docente y sus parientes



**Figura 3.** Postal de una compañera docente y sus parientes



**Figura 3.** Postal de una compañera docente y sus parientes

## 25. El procedimiento sumarísimo de urgencia como fuente de investigación primaria en el aula

Lorente Peinado, Patrocinio

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La introducción de la investigación histórica en el aula y el empleo de fuentes primarias constituye un recurso de primer orden para el desempeño de la labor docente. Las significativas carencias que presentan los alumnos de Formación Profesional de Grado Básico y la vulnerabilidad de este perfil les hace merecedores de la implantación de metodologías activas y motivacionales, tendentes al desarrollo de competencias profesionales. A este fin, se presenta como idóneo candidato el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde se incluye el proyecto de investigación que tiene por título “Violencia y Represión en Alguazas (1934- 1944)”. Para el desarrollo de dicho proyecto, enmarcado en el módulo de “Comunicación y Sociedad”, se apuesta por la consulta y análisis de los sumarios judiciales conocidos como procedimientos sumarísimos de urgencia, ubicados en el Archivo Naval de Cartagena (Murcia). Conocido el contexto histórico vinculado al estallido de la Guerra Civil Española y posterior represión franquista, los alumnos adquieren las destrezas propias de historiador, adentrándose en el conocimiento del método histórico, en la redacción de textos científicos y en la elaboración de inferencias que despiertan su capacidad crítica y su madurez intelectual.

**PALABRAS CLAVE:** fuente primaria, investigación, represión, franquismo.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente artículo ofrece la narración de una experiencia didáctica en el aula a través de la implementación de un trabajo cooperativo perteneciente al área de Historia Contemporánea. El curso elegido para el desarrollo del mismo ha sido 2º de Formación Profesional Básica, y queda enmarcado dentro del módulo “Comunicación y Sociedad II”; la temática establecida tiene por título “La represión franquista en Alguazas (1934 y 1944)”. Esta actividad didáctica se cimienta sobre los nuevos enfoques historiográficos, el empleo del método histórico, el trabajo con fuentes primarias y el análisis crítico de dichas fuentes, lo cual comprende, como objetivos primordiales, tanto el progreso del nivel atencional y motivacional de un alumnado vulnerable como la mejora en el trabajo del pensamiento histórico.

La formación en competencias profesionales dentro del ámbito de la Formación Profesional consiste en aportar al alumnado habilidades que le permitan interpretar y dar sentido a la realidad sobre la que interviene. En este sentido, tal y como afirman Gómez y Miralles (2017, 56:73), la construcción del pensamiento histórico y el cultivo de las habilidades propias del método histórico, tendentes a la interpretación del pasado, pasan a convertirse en objetivos de primer orden para la enseñanza de la Historia. Seixas (2017) o Salazar (2016) identifican este cambio de paradigma en la didáctica de la Historia, mientras que Gómez, Ortuño y Miralles (2018) se atreven a constatar que dicho cambio posiciona a los conceptos de segundo orden (o de análisis) frente a los de primer orden (o sustantivos), dando prioridad a las estrategias de investigación histórica y a su consecuente producto final.

## **2. MÉTODO**

Desarrollar el pensamiento histórico mediante el empleo de fuentes no solo logra potenciar el pensamiento histórico entre el alumnado, sino que aporta competencias vitales que le ayudarán a eludir mensajes manipulativos o disuasorios, a extraer un mensaje acertado procedente de las diversas tipologías textuales y a desarrollar una capacidad crítica o de cotejo de las fuentes y del contexto de la información (Merkt, Weber y Wagner, 2017). Estas fuentes históricas pueden y deben ser utilizadas para mostrar las distintas perspectivas del hecho histórico.

El método histórico o la metodología de la historia empleada en el aula comprende el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos manejados por los alumnos para investigar en torno a una temática muy concreta (violencia y represión en Alguazas, 1934- 1944), escribir y reescribir la Historia local. En este proceso se recurre a fuentes secundarias, primarias, evidencia material (visita a lugares de memoria democrática), entrevista oral y otras disciplinas auxiliares de la Historia como la archivística. La habilidad del alumnado reside en identificar estas fuentes y evaluar su autoridad en relación con otras. Por último, deberá concretar la información de forma apropiada para construir una visión fiel y precisa en torno a la represión sufrida por los vecinos de la citada localidad murciana, como consecuencia del estallido de la Guerra Civil y de la posterior política militar franquista.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El proyecto de investigación nace en la Cooperativa de Enseñanza CES Vega Media de Alguazas (Murcia), donde se imparten enseñanzas de Formación Profesional de Grado Básico. Los ínfimos resultados obtenidos por este perfil de alumnado en el módulo “Comunicación y Sociedad” fueron el revulsivo que hizo posible romper con un sistema de enseñanza caduco que ofrecía total protagonismo

al libro de texto y dejaba al margen la creatividad o el discurso crítico a lo comúnmente establecido.

Del total de alumnos matriculados en el primer curso, tan solo un porcentaje aproximado del 40% consigue titular, lo que se traduce en la necesidad urgente de implantar nuevas corrientes metodológicas y de aplicar un tratamiento muy especial a la diversidad, insertando proyectos compatibles con adaptaciones curriculares necesarias que ofrezcan a cada alumno lo que necesita, en función de sus patologías, inquietudes o situaciones familiares.

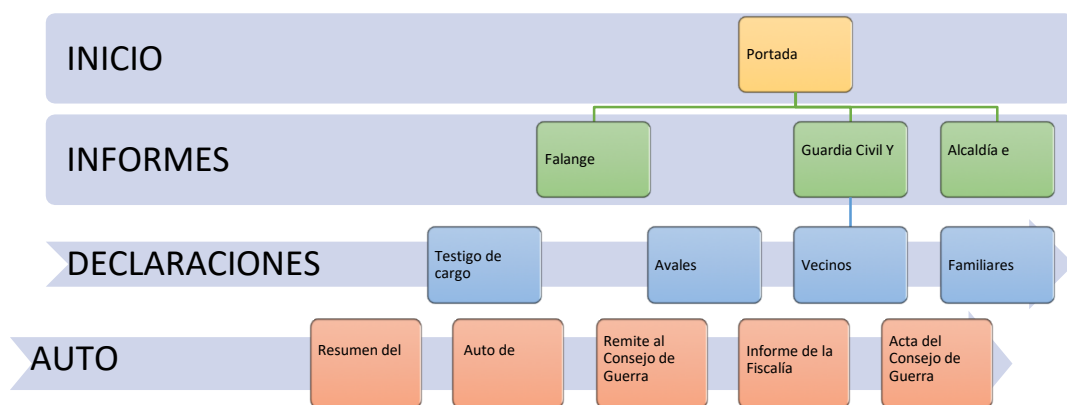
En base a esta coyuntura ve la luz el proyecto de investigación histórico basado en el análisis de fuentes primarias, en concreto en los Procedimientos Sumarísimos de Urgencia aplicados por la justicia militar franquista en torno a la década de los años 40.

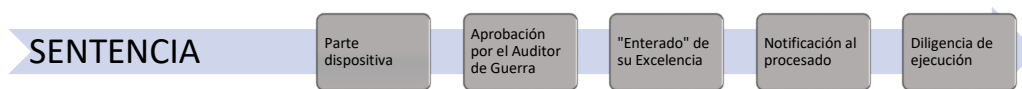
## 2.2. Instrumentos

Más de trescientos mil Consejos de Guerra fueron celebrados en España durante la Guerra Civil y la inmediata posguerra (Del Águila, 2013, p. 21). Gentes corrientes, afiliados a sindicatos u organizaciones políticas republicanas, militantes de organizaciones de izquierdas, simpatizantes sin más..., todos y cada uno de ellos experimentarían la violenta represión del triunfador. Siendo esto así, no es de extrañar que, aquellos que componían la élite local o provincial durante el gobierno del Frente Popular, se convirtieran en las principales víctimas del nuevo orden. La espada jurídica con la que se acomete esta realidad estará principalmente forjada por los procedimientos sumarísimos ordinarios o de urgencia (Dimas, 1999). Estos sumarios serán la fuente principal sobre la que se desarrollará el proyecto de investigación histórica en el aula. Para el caso de Murcia, dichas fuentes se localizan en el Archivo Histórico Naval de Cartagena, cuya proximidad facilita extraordinariamente la labor al historiador.

Pero, ¿qué es un sumarísimo?

Los procedimientos judiciales militares, conocidos popularmente como sumarísimos, eran la única forma de justicia que se aplicó una vez finalizada la Guerra Civil. Se convirtieron en uno de los mayores instrumentos para articular la represión. Se iniciaban con una denuncia o la actuación de oficio de las fuerzas policiales. La Autoridad Militar era la responsable del procedimiento desde las primeras diligencias hasta la ejecución de la sentencia. Véanse en el siguiente gráfico las partes de que se compone.





**Figura 1.** Morfología de un Sumario

Los testimonios e informes de la Falange (el partido único nacionalsindicalista), la Guardia Civil o el ayuntamiento eran decisivos. Mientras se instruían diligencias, las personas encausadas podían permanecer detenidas o encarceladas durante años sin ningún conocimiento de por qué habían sido arrestadas, sin garantías procesales como: legalidad de la detención, presunción de inocencia, igualdad ante la ley o derecho a asistencia en su defensa.

Si se decidía hacer un juicio, se constituía un Consejo de Guerra (un tipo de procedimiento judicial militar de carácter sumario). Los procedimientos sumarísimos de urgencia, consejos de guerra y tribunales militares, contienen una información ingente que constituye una fuente documental histórica de primer orden, desde cartas de familiares, fotos, declaraciones de vecinos, avales de compañeros de trabajo o de sacerdotes, cartas de despedida de los presos tras ser notificada la última pena... Una documentación susceptible de analizar, no solo por el historiador interesado en reconstruir la casuística que generó el aparato judicial franquista y la consiguiente represión; el análisis de estas fuentes primarias posee un valor incalculable para la Historia de las Mentalidades y debieran ser objeto de estudio para la Ciencia Política, Psicología o Antropología, entre otras.

### 2.3. Procedimiento

El diseño de la actividad ha tenido presentes los objetivos definidos en el currículum educativo de la comunidad autónoma de Murcia, donde se establecen, prioritariamente, criterios de evaluación basados en la adquisición de competencias dentro de la FPGD. El proyecto de “Comunicación y Sociedad” ahonda en el desarrollo de habilidades lingüísticas (comunicación verbal y escrita), en la interpretación de textos y en la narración de informes, en la extracción de conclusiones propias, desarrollo del debate y trabajo en equipo, esto es: en el desarrollo integral del ciudadano competente para la vida profesional a la que estos alumnos están enfocados. Para comenzar, se establece un cronograma donde se pautan todos los pasos a seguir a lo largo de la implementación del proyecto.



**Figura 2.** Cronograma del Proyecto de Investigación

Tras la debida aproximación al contexto histórico (años 30 y 40 del s. XX), los alumnos desarrollan



diferentes tipos de comentarios de texto: análisis crítico de las declaraciones, análisis textual cuantificado y análisis del discurso (siguiendo la teoría de las siete regulaciones que ya estableció en 1983 el profesor Rodríguez de las Heras, (Rodríguez de las Heras, 1983, p. 4) y que revisa Bermúdez en 2016 (p.932-941).

Una vez adquiridas las destrezas precisas para el cuestionamiento de las fuentes y delimitado el contexto histórico, se define el tema a tratar, “Violencia y represión en Alguazas (1934 -1944)”, en base al cual comienza el trabajo de Heurística (localización y recopilación de las fuentes documentales).

Respecto a la localización, se hace necesario que los alumnos conozcan a los agentes, instituciones y morfología que conforma los procedimientos ordinarios, sumarísimos y sumarísimos de urgencia, donde se establecen tres fases: sumario, vista y sentencia. En la siguiente figura se desglosan los agentes protagonistas del proceso judicial.



**Figura 3.** Agentes e instituciones que conforman los Procedimientos Sumarísimos de Urgencia

Seguidamente, tiene lugar la búsqueda y clasificación documental. Para ello, los alumnos visitan el Archivo Naval de Cartagena, donde se digitalizan los sumarios pertenecientes a vecinos alguaceños sometidos a procedimiento sumarísimo de urgencia. La elección de estos sumarios se debe al emplazamiento del centro de estudios en el que cursan los alumnos, aprovechando la proximidad y máxima vinculación con el objeto de estudio; en busca, por tanto, de altas dosis de motivación y asombro ante lo que les es propio.

Para completar la fundamentación del proyecto, se consultan las fuentes originarias de prisiones localizadas en el Archivo General de Murcia, así como las actas municipales y correspondencia perteneciente al Archivo Histórico del Ayuntamiento de Alguazas. Un recorrido por las calles de la localidad y lugares de memoria democrática, junto al consiguiente reportaje fotográfico, pondrán el broche final a la fase de localización y recapitulación de fuentes. Previamente a estas visitas, el profesor ha de cerciorarse de la existencia de los documentos requeridos y de su ubicación, pues la implantación de la metodología “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP), en la que podría encuadrarse el proyecto que se desarrolla, se reviste de especial complejidad y dedicación de tiempo extra, máxime si se deciden incluir contenidos de manera transversal propios de otras áreas, como es el caso de “Lengua Castellana



y Literatura” o “Archivo y Documentación”.

La siguiente fase viene definida por el análisis o crítica de las citadas fuentes documentales, distinguiendo entre crítica externa y crítica interna.

#### **2.4. Crítica externa: autenticidad y procedencia**

Se comienza determinando la autoría y fecha del documento, lo cual implica el análisis del contenido del mismo. Examinamos la terminología propia de la mundología franquista, las referencias datables, y la coherencia con el contexto histórico. Así mismo, se lleva a cabo la comparación de un sumario con el contenido del resto de sumarios objeto de estudio.

#### **2.5. Crítica interna: la fiabilidad histórica**

Cada testimonio o informe contenido en el sumario debe someterse individualmente a crítica. Al tratarse de un contexto jurídico, se analizan los testimonios siguiendo criterios de credibilidad y tratando de dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿La declaración puede tener un significado distinto a su sentido literal?
- ¿Se utilizan términos con sentidos alejados a los actuales?
- ¿Cómo interpreta el juez instructor la declaración del testigo o acusado?
- ¿De qué depende tal interpretación?
- ¿Es adecuada la narración del informe?
- ¿Está condicionada la capacidad de observación del redactor del informe con el grado de conocimientos técnicos necesarios (jurídicos o militares, por ejemplo)?
- Los testigos, ¿poseen libertad para testificar o están intimidados?
- ¿Cómo elabora el testigo su testimonio y cuál es su habilidad para ello? En cuanto a la capacidad para informar de los agentes que conforman el proceso: ¿son imparciales? ¿disponen del espacio, tiempo e instrumentos necesarios para informar debidamente?
- ¿Cuál es la verdadera finalidad del autor en el momento de ofrecer su testimonio?
- ¿A quién va dirigida dicha declaración?
- ¿La audiencia puede distorsionar la redacción del testimonio?
- ¿Qué indicios pueden hacer sospechar la posible distorsión de la realidad en la declaración?
- ¿Existe autoinculpación en el testimonio?
- ¿Se entrevé posible apología prescindible (*excusatio non petita, accusatio manifesta*)?
- ¿La información aportada es incidental o es esencial para la diligencia del caso?
- ¿Coexisten contradicciones en los testimonios?

Los alumnos tendrán en cuenta que gran parte de la información recogida en los sumarios proviene de "testigos indirectos", personas que no vivieron los acontecimientos descritos, sino que los han escuchado en entornos próximos. Así mismo, se considerará que los autos emitidos por los jueces instructores se basan en la redacción de informes procedentes de miembros de la guardia civil, alcaldía o del Servicio de Información e Investigación de Falange, quienes, a su vez, en ocasiones, recaban la

información sobre el detenido sin previa investigación.

Por otro lado, los alumnos realizan entrevistas a los vecinos del pueblo, familiares de las víctimas. En este sentido, han de considerar dichos testimonios orales como una fuente secundaria susceptible de ser comprobada y contrastada (Garraghan, 1946: 292).

Para finalizar, tiene lugar la fase de síntesis historiográfica. Los alumnos llevan a cabo la redacción del producto final, tratando de respetar las normas de redacción de textos con carácter científico.

### **3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El análisis profundo sobre los procedimientos judiciales sufridos por los vecinos de Alguazas permite que el concepto de “represión franquista”, global, taxativo e inasible, pase a ser tangible y visible a través de un rostro, un nombre, un método, un marco procesal y carcelario que diluye la sombra en la que las víctimas y sus familias han permanecido tantos años. Los alumnos llegan a esta conclusión por sí mismos, contribuyendo con sus aportaciones a enriquecer su Historia Local y adquiriendo destrezas vinculadas a la metodología científica que, difícilmente podrían ser adquiridas mediante el estudio convencional de la Historia.

La deficiencia y crueldad de los contenciosos franquistas es estudiada en el aula desde la consulta de fuentes inéditas, obteniendo microhistorias claramente extrapolables al conjunto de la Historia Regional y Nacional.

A modo de ejemplo, los alumnos estudian el caso del vecino Ángel Lorente, condenado a pasar 5 años en prisión por “incautarse” una tahúlla de tierra. A Blas Bermejo le oyeron decir “que las camisas de Falange se verían pronto colgadas en una hoguera”; este hecho no demostrado le costó 7 meses de su vida en prisión. Feliciano Hurtado olvidó entregar a las autoridades, acabada la guerra, un arma de fuego corta que ni tan siquiera funcionaba; pasó 4 años y 142 días en prisión. Francisca Palazón fue acusada de sustraer ropas de la Iglesia, lo que le supuso 5 años de cautiverio después de haber perdido a uno de sus hijos en el frente y de tener a otro de ellos encarcelado. Francisco Peñalver fue privado de su libertad durante 6 largos años por desempeñar el cargo de concejal, y Josefa García Sánchez acabó un año entre rejas por una supuesta calumnia.

Con todo ello, parece más que comprensible, por tanto, que el miedo quedase inoculado en nuestra sociedad, permaneciendo al menos entre la generación de las víctimas y sus hijos. Gracias a las entrevistas personales realizadas a estos últimos, los alumnos de FPGB manifiestan no percibir rencor alguno en las declaraciones, ni la necesidad de demandar una reparación para sí; solo revelan dolor. Esta reflexión ha sido otro de los grandes logros de este proyecto.

La exposición del caso de estos vecinos legitima la idea de que es posible hacer Historia desde el aula, investigar, extraer conclusiones inéditas y adentrarse en el mundo de binomio Historia- memoria desde etapas educativas tempranas.

### **REFERENCIAS**

- Bermúdez Vázquez, M. (2016). Análisis del discurso político contemporáneo: el camino de la retórica a la política. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicación y desarrollo social* (p 929-941). Egregius.
- Del Águila J. (2013). Las supuestas defensas en los consejos de guerra sumarísimos del Franquismo: 1936-1945. *Comunicación presentada al VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo* (Taller 9), celebrado en Barcelona del 21 al 22 de noviembre.
- Dimas Balsalobre, F. (1999). Sumario 676-MU: La Venganza de la Falange Murciana, en *Tiempos de Silencio. Actas del IV Encuentro de Investigadores del Franquismo*. Universidad de Valencia.
- Gilbert J. Garraghan, A. (1946) *Guide to Historical Method*. Fordham University Press.
- Gómez Carrasco, C.J. & Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J., & Miralles Martínez, P (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Editorial Octaedro.
- Merkt, M., Wemer, M., & Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54, 135-148.
- Rodríguez de las Heras, A. (1983). *El poder y la palabra*. Laboratorio para la investigación del conflicto.
- Salazar Jiménez, R.A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.

## 26. Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba<sup>7</sup>

Casanova-García, Juan Manuel

Prieto-Prieto, José Andrés

Monteagudo-Fernández, José

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** En los últimos años ha ido en incremento el interés por mejorar la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia en base a la teoría del pensamiento histórico, que considera que el alumnado debe adquirir, además de conceptos, una serie de habilidades que le permita interpretar y valorar correctamente los hechos históricos. Dicha propensión parece haberse centrado en las etapas de enseñanza obligatoria fundamentalmente, por lo que la etapa de Bachillerato ha quedado al margen. En un intento por enmendar esta situación, el presente escrito tiene por objetivo averiguar la naturaleza del conocimiento histórico que el alumnado, que ha terminado 2.º de Bachillerato, debe poner en juego para superar el examen de la asignatura de Historia de España en la prueba de evaluación para acceder a la universidad (EBAU) en el caso de la Región de Murcia. Tras un análisis básicamente cualitativo de los enunciados de los ejercicios que conforman dichos exámenes, se concluye que al alumnado de 2.º de Bachillerato le basta un conocimiento memorístico de contenidos conceptuales para aprobar. Las habilidades de pensamiento histórico aparecen de manera tangencial.

**PALABRAS CLAVE:** Bachillerato, pensamiento histórico, acceso a la universidad, evaluación.

---

<sup>7</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática (ENACOHIS) (PID2020-113453RB-I00)”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

## 1. INTRODUCCIÓN

Investigaciones sobre la enseñanza de la historia han mostrado la pervivencia de un enfoque tradicional, entendido este como una forma de enseñar y aprender esta disciplina de manera diacrónica, con un excesivo peso de la historia política, dirigida a la construcción de identidades territoriales, y en el que la evaluación sigue favoreciendo el aprendizaje memorístico de conocimientos teóricos (Gómez y Miralles, 2017; Gómez et al., 2017). En un intento por mejorar la situación descrita se han desarrollado, desde el punto de vista epistemológico, los postulados del pensamiento histórico. Según esta teoría, en el saber histórico se conjugan los contenidos de primer orden, relativos a conceptos, fechas y acontecimientos, con conceptos de segundo orden, como el trabajo con fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013). Sería este segundo tipo de habilidades, más complejas, las que facilitan la comprensión de la historia a través de la simulación del trabajo del historiador.

El primero de los contenidos de segundo orden o metodológicos propuestos por Seixas y Morton es el de relevancia histórica. Supone la capacidad de explicar la importancia histórica de un evento o persona en particular en función de si los cambios que produjo fueron los suficientemente importantes en profundidad, cantidad y duración, o si ofrece puntos de vista sobre temas de interés contemporáneo.

El uso de fuentes o evidencias se orienta a que el alumnado entienda que la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias; que comprenda que dichas fuentes no son necesariamente los hechos y la historia en sí. A ellas hay que hacerles preguntas para que se comporten como prueba de una investigación o argumento, llegando a inferir los efectos de los autores o creadores de dichas fuentes. En un contexto renovador de la enseñanza de la historia, es imprescindible el uso de documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, y desarrollar así las habilidades de corroboración, documentación y contextualización (Carretero y López, 2009).

Los conceptos de cambio y continuidad están relacionados con el hecho de identificar ambos como elementos simultáneos en el tiempo, definir el cambio como un proceso, en el que se distinguen momentos de inflexión, reflexionar críticamente sobre el progreso y declive, entendidos como valoraciones subjetivas y, por último, valorar la periodización como elemento para la organización del pensamiento sobre el cambio y la continuidad.

Trabajar las causas y consecuencias implica reconocer la existencia de múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Entender que las causas que provocan un hecho histórico tienen distinto grado de influencia en el mismo, así como que las consecuencias son impredecibles y que los eventos de la historia no fueron inevitables, como tampoco lo son los del futuro. Alterando una sola acción o condición, un evento podría haber resultado diferente.

La perspectiva histórica supone reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores, siendo capaces de explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.

Finalmente, la dimensión ética de la historia conlleva reconocer posturas éticas implícitas y/o explícitas en las narraciones históricas en una variedad de medios de comunicación (por ejemplo, el cine, exposiciones en museos, libros), realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban; evaluar las implicaciones para hoy de los

sacrificios y las injusticias del pasado y utilizar relatos históricos para informar de decisiones y acciones sobre temas de actualidad, reconociendo las limitaciones de las "enseñanzas" directas del pasado.

A pesar de todo lo expuesto, en la etapa de Bachillerato, desde el punto de vista de los métodos de enseñanza de la historia, por las investigaciones de Martínez y Miralles (2008) sabemos que, de manera mayoritaria, las sesiones de clase son ocupadas por el profesorado para explicar los contenidos del temario, dejando muy poco espacio para otro tipo de actividades que cuenten con la participación de los estudiantes. En este sentido, las estrategias expositivas son las claramente predominantes para intentar así cubrir el mayor número de contenidos posible, aprovechando al máximo el tiempo disponible. Teniendo en cuenta la etapa de la que hablamos, estos autores atribuyen esta realidad a la presión que ejercen las pruebas de acceso a la universidad.

Pero para desarrollar las competencias asociadas al pensamiento histórico, la introducción del método y las técnicas del historiador en la enseñanza de las ciencias sociales son elementos claves, ofreciendo resultados satisfactorios, tal y como demostraron Prieto et al. (2013) en su indagación con alumnado de 2.º de Bachillerato, quien valoró positivamente una experiencia de investigación en la que fueron los propios alumnos quienes construyeron su conocimiento sobre el pasado y pudieron reflexionar sobre el presente y los problemas futuros que pudieran surgir. La utilización de otros recursos, como la Webquest, también fue defendida por Acosta (2010).

Sin embargo, este tipo de experiencias no suele abundar en las aulas de Bachillerato. El abuso de lección magistral y el papel pasivo que se reserva al alumnado acaba haciendo que este, mayoritariamente, se limite a estudiar aquello que se le ofrece en clase, no buscando información en otras fuentes y memorizando la información que recibe a la hora de estudiar historia. De esta forma es muy difícil crear un espíritu crítico, ya que los discentes "creen" todo lo que el profesor les dice, y se dificulta la búsqueda de material histórico por parte de los estudiantes, pues no se familiarizan con la indagación (Guirao, 2013).

La evaluación que se realiza en esta etapa tampoco ayuda en este sentido. La tesis doctoral de Martínez Molina (2008) demostró que los exámenes escritos de redacción suponían el instrumento de evaluación más empleado por los profesores de Historia en el último año de instituto. Normalmente eran exámenes parciales en los que la superación de su contenido hacía que este quedase eliminado en la prueba siguiente. En el caso de los exámenes en la materia de Historia de España, generalmente, eran dos los exámenes que se realizaban por trimestre con un promedio de cuatro preguntas que reclamaban, sobre todo, la memorización y repetición de los contenidos vistos en clase, contenidos de temática política en su mayor parte. Se trataba de exámenes que "troceaban" la materia y que no ayudaban a formar el sentido de causalidad ni a relacionar los contenidos de la asignatura, favoreciendo así el mero recuerdo. Esta situación no ha cambiado a pesar de las modificaciones legislativas (Navarro et al., 2011; Monteagudo y Portela, 2019).

Sin embargo, tampoco han faltado propuestas para mejorar la evaluación en la materia de Historia en Bachillerato, como las pruebas de evaluación objetiva o el empleo de rúbricas. En relación a las primeras (Trepal e Insa, 2008), su uso se justifica porque ayudan a mejorar la eficiencia del aprendizaje, ya que estimula la frecuencia del esfuerzo hacia el estudio y, en consecuencia, la eficiencia de los resultados del aprendizaje. En el caso de las rúbricas (Marín, 2017), estas resultan un instrumento de evaluación de gran eficacia para calificar proyectos o secuencias de aprendizaje competenciales, además de que son de gran

ayuda para guiar a los estudiantes hacia el éxito en la cumplimentación de la tarea durante la secuencia didáctica.

Por último, en relación con la actual prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (en adelante EBAU), por trabajos previos como el de Ruiz et al. (2011) sabemos que en esta prueba no se han realizado cambios visibles en la enseñanza de la historia en el Bachillerato, pues el alumnado continuaba demostrando conocimientos acumulativos de datos, fechas y personajes. Por lo que respecta a los ejercicios relacionados con fuentes históricas, no se veía profundidad en el análisis de las mismas, sobre todo en lo concerniente a la explicación causal. En efecto, la escasa o inexistente valoración de contenidos de tipo actitudinal y procedimental en las pruebas de acceso a la universidad, igual de necesarios para un aprendizaje competencial, también fue denunciada por Martínez et al. (2011). Ello podría tener como explicación la conjunción de la obsesión por dar todo el temario y la excesiva preocupación por los exámenes de acceso a la universidad, impidiendo la comprensión del conocimiento y limitando este a determinado tipo de contenidos (Parcero, 2011).

A conclusiones similares llegaron Saiz y Fuster (2014) cuando argumentaron que los estudiantes de Bachillerato tenían poco margen para acabar con el abuso de la memorización que tradicionalmente se le ha achacado al estudio de la historia y las ciencias sociales. Por su parte, la inclusión de fuentes textuales en las pruebas no era de gran ayuda si en cursos previos no había intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico. En este sentido han aparecido propuestas tendentes a que el alumnado trabaje y sea evaluado durante todo el curso de 2.º de Bachillerato con el modelo que se encontrará en la prueba de acceso a la universidad, para de ese modo, no solo mejorar las calificaciones, sino también perfeccionar la capacidad de comprender el tiempo histórico (Bernabé, 2017).

En solitario, Fuster (2016) también zanjó que los estudiantes de 2.º Bachillerato no habían recibido una educación histórica que les permitiera desarrollar niveles profundos de pensamiento histórico, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Además, las pruebas solían estar más próximas a la reproducción de contenidos académicos que a la resolución de problemas mediante el uso de fuentes y el trabajo de competencias históricas.

En consecuencia, y a pesar de haber superado la etapa y las pruebas de acceso a la universidad, el estudio que realiza el alumnado para poder abarcar un temario tan extenso es superficial, lo que le lleva a poseer un escaso recuerdo sobre contenidos históricos transcurrido incluso un breve tiempo desde su paso por el Bachillerato (Egea y Arias, 2018). No en vano, el propio alumnado declara que la historia hay que memorizarla y que sirve para tener "cultura" (Martínez-Valcárcel, 2014). Todo ello le dificulta el establecer relaciones causales entre los problemas históricos y la realidad actual, obstaculizando así su integración en la sociedad como ciudadanos críticos y reflexivos. De este modo se está formando un cuerpo ciudadano pasivo, desde el punto de vista político, que no toma partido por cuestiones polémicas o controvertidas, y a quien es muy difícil presentar planteamientos alternativos a la realidad que vive (Navarro, 2012).

## **2. MÉTODO**

El objetivo de esta investigación es averiguar si los ejercicios de la prueba de Historia de España de la EBAU en la Región de Murcia promueven el pensamiento histórico en el alumnado. Para alcanzar dicha meta se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

OE1: identificar las competencias de pensamiento histórico presentes en dichos ejercicios.

OE2: establecer el tipo de ejercicios y las capacidades cognitivas asociadas a los mismos.

OE3: comprobar si se han producido modificaciones en las pruebas de EBAU de Historia de España con las diferentes legislaciones educativas.

Consideramos esta investigación como de tipo descriptivo (Salkind, 1999), ya que se busca analizar y comprender la naturaleza de los ejercicios de Historia de España en la EBAU de la Región de Murcia. Siguiendo esta premisa se ha desarrollado una investigación a través de un enfoque propiamente cualitativo con el que se pretendía describir y comprender la realidad en base a los datos obtenidos. Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado como método el análisis de contenido, empleando procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos y discursos) que permitieron elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido (contexto social), unas veces de manera fundamentalmente cualitativa (Piñuel, 2002). De cara a la realización de nuestra investigación se han analizado un total de 20 exámenes de la asignatura de Historia de España en la EBAU de los últimos diez años (2013-2022), correspondiendo 10 de ellos a la convocatoria de junio y otros 10 a la de septiembre (julio desde 2021).

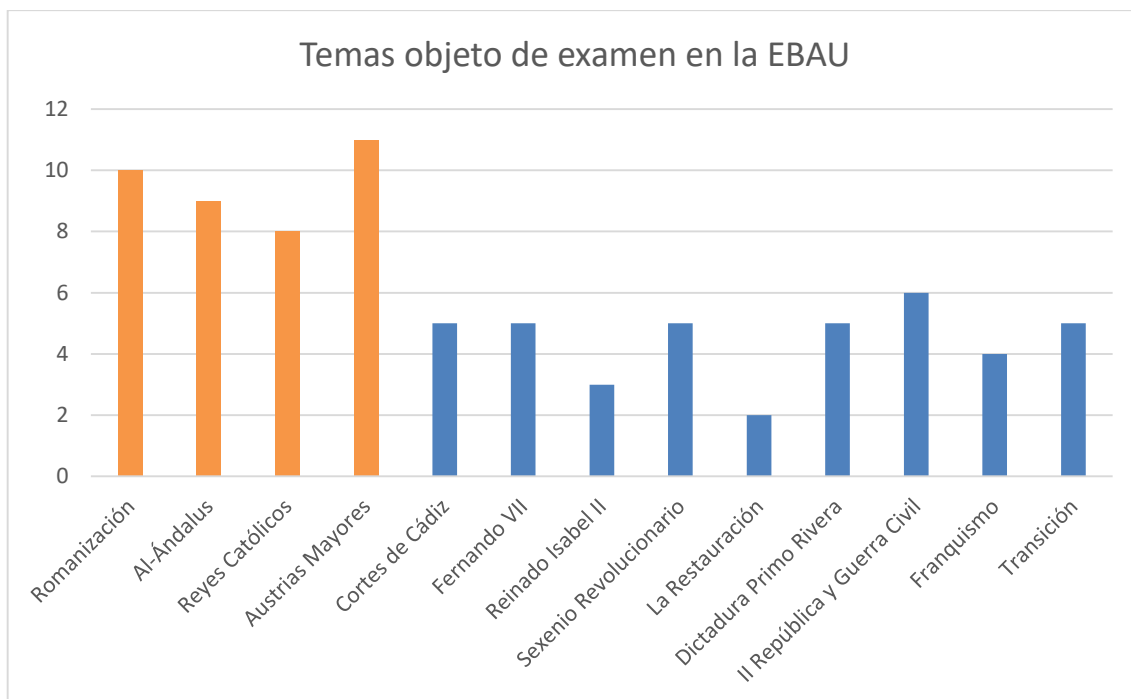
### **3. RESULTADOS**

Desde un punto de vista formal, el análisis de los exámenes de EBAU de Historia de España en la Región de Murcia ofrece un cambio con el paso de la LOE (convocatorias de 2013 a 2016) a la LOMCE (convocatorias de 2017 a 2022). En los exámenes LOE, la entonces llamada Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) contaba con dos opciones cerradas (A o B), donde el alumnado debía elegir solamente una de estas dos opciones y contestar a las dos cuestiones que encontraba dentro de cada una de ellas. Una de esas opciones contenía el desarrollo de un tema y el comentario de un texto histórico, la otra el desarrollo de dos temas. Por su lado, en los exámenes LOMCE (ya EBAU) a los estudiantes se les ofrecían otras dos partes, pero la primera de ella contaba con dos ejercicios compuestos, en este caso el desarrollo de un tema y una prueba objetiva, concretamente la cumplimentación de textos lacunares. La segunda parte constaba de cuatro cuestiones (dos temas y dos comentarios de texto) a elegir solamente una de esas cuatro.

En consecuencia, tanto bajo la LOE como con la LOMCE, para el caso de la Región de Murcia, en las pruebas para el acceso en la universidad los estudiantes que han terminado el Bachillerato no tienen obligación de enfrentarse al comentario de un texto histórico en la prueba de Historia de España, incluso con el aumento en la variedad de ejercicios a elegir.

Dando ahora un vistazo al contenido de los ejercicios, en lo que respecta a los temas abordados se vislumbran dos bloques equilibrados (Imagen 1). Por un lado, están los contenidos de la Edad Antigua, Medieval y Moderna, por otro los relativos a la Edad Contemporánea.





**Figura 1.** Número de veces que han aparecido los diferentes temas en los exámenes de Historia de España

Los primeros han aparecido un total de 38 veces en los últimos diez años en los exámenes de la EBAU, los segundos lo han hecho en 40 ocasiones. Dentro del primer bloque sobresalen los ejercicios relativos a la época de los Austrias Mayores (11), seguidos de la Romanización (10) y al-Ándalus (9). Para el caso del periodo contemporáneo los temas de los siglos XIX y XX se reparten de forma idéntica, 20 ocasiones cada uno. En el caso de los sucesos decimonónicos despuntan las Cortes de Cádiz (5), el reinado de Fernando VII (5) o el Sexenio Revolucionario (5). Por su parte, para el siglo XX se apuesta por la II República y la Guerra Civil (6) o la Transición (5).

Los enunciados de estos ejercicios, cuando no son demasiado generales (“La Romanización”, “Reyes Católicos”, “La dictadura de Primo de Rivera”), donde cabe hablar de todo y de cualquier cosa, hacen referencia a cuestiones eminentemente de historia política en las ocasiones en que son más específicos: “Carlos V: política interior y política exterior”, “Al-Andalus: evolución política” o “Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII”.

Para el caso de los comentarios de texto, estos versan también sobre asuntos de índole política, sobre todo el análisis del articulado de las constituciones de 1812, 1931 o 1978. Son muy escasos los ejemplos de ejercicios en los que los estudiantes deben atender cuestiones económicas, sociales o culturales; aunque los hay: “Transformaciones económicas del siglo XIX: las desamortizaciones” o “La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales”.

En lo que a las habilidades cognitivas concierne, el hecho de que los ejercicios de tipo ensayo no cuenten siquiera con un verbo que explicita o aclare qué debe hacer el alumnado nos pone sobre la pista de que este tipo de cuestiones demandan el mero recuerdo de contenidos de tipo conceptual para ser superadas. Ejemplos de ello son: “Desarrolle el siguiente tema: Factores del proceso de romanización” o “Desarrolle el siguiente tema: Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución del Estado Liberal”.

Para el caso de los comentarios de texto, siguiendo la clasificación de Villa (2007), los ejercicios de esta índole requieren de la aplicación de procedimientos para ser valorados positivamente. Aunque el enunciado no resulte ser muy rico en su elaboración, pues se despacha con un “Comentario de texto”, y a continuación aparece el documento que el alumnado debe analizar.

Por último, la tipología de ejercicios introducida con la LOMCE, la cumplimentación de huecos en frases inacabadas, también se centra fundamentalmente en contenidos de tipo político y conceptual, haciendo hincapié en el recuerdo. Algunos ejemplos son “Los acuerdos hechos con Colón para el viaje hacia las Indias por Occidente, se conocen como las.....”, “Tariq desembarcó en la península ibérica en el año 711, y derrotó a....., monarca del reino de los visigodos en la batalla de Guadalete” o “En 1525 tuvo lugar la batalla de Pavía, victoria de las tropas de Carlos I contra ....., rey de Francia, que cayó prisionero”.

El panorama descrito ya puede ponernos sobre la pista acerca de la presencia de las competencias de pensamiento histórico en este tipo de exámenes. En efecto, si nos guiamos por los enunciados de los ejercicios propuestos al alumnado, de las mencionadas seis competencias líneas arriba solamente el uso de fuentes históricas aparece en los exámenes de EBAU para la asignatura de Historia de España. No puede afirmarse, por la forma en la que se presentan los ejercicios, que, repetimos, ni siquiera cuentan con un verbo, a los estudiantes se les exija identificar causas y consecuencias, discriminar personas y acontecimientos relevantes de la historia o procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Una vez expuestos y comentados los resultados, pasamos a presentar las conclusiones obtenidas en base a los objetivos de la investigación.

En este sentido, como acabamos de ver, las competencias de pensamiento histórico presentes en los ejercicios de los exámenes de Historia de España en la EBAU solo hacen referencia al uso de fuentes históricas.

Dichos exámenes presentan dos tipos de ejercicios predominantes: los ensayos y los comentarios de texto, a los que se unió una prueba objetiva basada en la cumplimentación de frases inacabadas son la entrada en vigor de la LOMCE. Esta tipología de ejercicios demanda del alumnado las capacidades cognitivas del recuerdo, en el caso de los ensayos y pruebas objetivas, y análisis de procedimientos en el caso de los comentarios de texto.

En último lugar, comprobamos que se han producido modificaciones en las pruebas de EBAU de Historia de España con el cambio de legislación educativa. Con el paso de la LOE a la LOMCE se introducen las mencionadas pruebas objetivas y se amplía la cantidad de ejercicios entre los que puede elegir el alumnado, pero se mantienen los de tipo ensayo y el comentario de texto, siendo este último opcional en los exámenes de ambas leyes.

De este modo, cerramos este texto afirmando que, en el caso de la Región de Murcia, los exámenes de Historia de España para la EBAU presentan un perfil bajísimo, casi nulo podríamos decir, en lo que al tratamiento de competencias históricas se refiere, ya que solamente se encuentran en el comentario de textos, un tipo de ejercicio que es, además, opcional. Es decir, el alumnado no ha tenido la obligación en el último decenio de enfrentarse al análisis de un texto histórico en el examen de Historia de España, mientras que se ha visto obligado a desarrollar temas históricos o a completar huecos en frases inacabadas

que solamente le demandan el recuerdo de contenidos de tipo conceptual y centrados en sucesos de naturaleza política.

Con estos mimbres es harto complicado que pueda desarrollarse en el alumnado, muchos de ellos ya ciudadanos de pleno derecho, la capacidad de pensar históricamente para que les ayude en la formación de un espíritu reflexivo y crítico con la realidad y los sucesos que influyen en su vida cotidiana. Si esto es lo que se pretende, urge modificar, no solo los exámenes de Historia de España de la EBAU (incluso también cabe repensar la idoneidad o importancia de la propia EBAU a fin de que no cuelgue como una espada de Damocles sobre las cabezas de alumnado y profesorado de 2.º de Bachillerato (Pérez, 2014), sino también, y tal vez más importante aún, cambiar la dinámica de las clases de Historia, donde el libro de texto no puede ser el recurso único o mayoritario, pues carece de actividades de alta complejidad cognitiva, y cuya mayor parte de actividades sobre fuentes históricas supone un uso descriptivo de dichas fuentes, dificultando la adquisición de competencias históricas (Sánchez y Álvarez, 2019). Esto se observa posteriormente en los exámenes para el acceso a la universidad, en los que una parte significativa del alumnado presenta unos escritos de complejidad cognitiva baja (Sáiz, 2013). Por lo tanto, apremia repensar las clases de Historia mediante el uso de materiales y estrategias de innovación didáctica (Molina y Salmerón, 2020; Torrecilla y Sánchez, 2022), la problematización de los temas, un uso más reflexivo de los manuales escolares, la creación de materiales propios que hagan un uso flexible del libro de texto y enseñen a pensar históricamente. Ya son varias las experiencias que se acumulan en las que se entretajan el desarrollo explícito de las competencias históricas con métodos y materiales de enseñanza distintos a los tradicionales, y con resultados positivos (Barrionuevo, 2019; López y Miralles, 2020; Monteagudo et al., 2019; Nieto, 2019). De lo que se trata es de ampliar esas pequeñas experiencias a un trimestre, a un curso completo y a otros niveles de enseñanza a fin de poner las bases que permitan pensar históricamente al alumnado lo antes y lo más profundo posible.

## REFERENCIAS

- Acosta L. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. *Clío: History and History Teaching*, 36.
- Bernabé, M. M. (2017). La prueba de acceso a la Universidad como reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje de Historia. *História & Ensino*, 23(2), 59-83.
- Barrionuevo, B. (2019). Diseño y evaluación de una unidad formativa basada en el pensamiento histórico: La Guerra Fría. En J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo-Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 167-180). <https://doi.org/10.6018/editum.2763>
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 75-89.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* 44(1).
- Fuster, C. (2016). *Pensar Históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València, Valencia.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex Universidad.

- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: Libros de texto y exámenes. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats, J. y C. J. Gómez (Eds.), *Enseñanza de la Historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Graó.
- Guirao, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato. *GeoGraphos*, 4(42), 238-263.
- López, A. y Miralles, P. (2020). Proyecto ABP de iniciación al método científico en estudiantes de Bachillerato. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (Eds.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación* (pp. 156-176). Barcelona: Uno Editorial.
- Marín, V. (2017). Secuencia didáctica y rúbrica de evaluación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 87, 26-33.
- Martínez, M. E. (2008). *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Martínez R., Conejo, F. y López-Facal, R. (2011). La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España. En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 259-268) vol. 1. AUPDCS.
- Martínez-Valcárcel, N. (Dir.). (2014). *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013): Bases para la memoria educativa*. Diego Marín.
- Martínez, N. y Miralles, P. (2008). La finalización de la clase de historia en bachillerato. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 103-111.
- Miralles, P. y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-10.
- Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Monteagudo Fernández, J. y Portela del Rey, E. (2019). La evaluación en las programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de Geografía e Historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 76-95.
- Monteagudo-Fernández, J., Romero-Nicolás, C. M<sup>a</sup>., Moreno-Vera, J.R. y Trigueros Cano, F. J. (2019). Pensamiento histórico y descolonización afroasiática. Un estudio de caso en Bachillerato. En J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo-Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 407-420). <https://doi.org/10.6018/editum.2763>
- Navarro, E. (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas: el conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Navarro, E., Urquijo-Goitia J.R. y Martínez, N. (2011). El siglo XIX en los exámenes de Historia de España y Bachillerato. Estudio de enunciados y contenidos. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(749), 599-615. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3012>
- Nieto, J. (2019). Pensamiento histórico: diseño, validación y evaluación de una unidad didáctica. La Segunda Guerra Mundial. En J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo-Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 219-230). <https://doi.org/10.6018/editum.2763>

- Parcero, C. M. (2011). La evaluación de la Historia de España en 2º curso de Bachillerato: un ejemplo de evaluación ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 391-398), vol. 2. AUPDCS.
- Payeras, M., Jacob, M. y Florido, C. (2018). La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina? En R. Molina, A. Morey, C. Pau Manera, G.A. López y A. Seguí (Eds.), *XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia* (pp. 233-265). Universitat de les Illes Balears.
- Pérez, A. (2014). La prueba de Historia de España del bachillerato LOGSE: un caso particular especialmente significativo. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 43, 177-193.
- Piñuel, J. L. (2022). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1-42.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio. History and Teaching*, 39.
- Ruiz, C. R. G., Martínez, M. D. J. y Baró, C. M. (2011). Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 203-212). AUPDCS.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014), Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice Hall.
- Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53), 145-166. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Torrecilla Hernández, J.R. y Sánchez Ibáñez, R. (2022). Gamificación y competencias de pensamiento histórico. Percepciones del alumnado tras la implementación de una unidad didáctica para enseñar la Guerra Fría en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 48, 106-144. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2022487287](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487287)
- Trepal, C. e Insa Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 57-75.
- Villa, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Universidad Autónoma de Madrid.

## 27. Enseñando ciencias sociales con un enfoque centrado en mapas digitales y APPangea

Córcoles Tendero, Jose Eduardo<sup>1</sup>

Tirado-Olivares, Sergio<sup>2</sup>

Cózar-Gutiérrez, Ramón<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*IES Histórico Bachiller Sabuco (Albacete) - JCCM, España.*

<sup>2</sup>*Universidad de Castilla-La Mancha, España.*

<sup>3</sup>*Universidad de Castilla-La Mancha, España.*

**Resumen:** Los contenidos cartográficos desempeñan un papel protagonista en la enseñanza de la Geografía e Historia, así como en cualquier otra ciencia social. Sin embargo, no es común que el empleo y/o generación de contenido cartográfico se ponga al mismo nivel que el texto o las líneas de tiempo a la hora de enseñar o proporcionar recursos al alumnado. En este trabajo se presenta una propuesta didáctica a través de la herramienta APPangea que toma la cartografía y las Tecnologías de la Información Geográfica (TIGs) como eje vertebrador de la enseñanza de la asignatura de Geografía e Historia. Esta propuesta persigue situar a la cartografía al mismo nivel que el texto y las líneas de tiempo en cualquier situación de aprendizaje relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales.

**PALABRAS CLAVE:** APPangea, app, TIG, cartografía, didáctica.

## 1. INTRODUCCIÓN

La importancia de los contenidos cartográficos en la asignatura de Geografía e Historia parece indudable hoy, debido, entre otros aspectos, al conformar estos contenidos el lenguaje para expresar las interacciones humanas presentes y pasadas. Esta premisa cobra especial relevancia en el caso de los contenidos de Geografía, dado que esta área de conocimiento no se entiende si no va asociada con una representación del territorio.

En los contenidos de Historia ocurre lo mismo, su relación con la cartografía es más que necesaria, aunque en ocasiones la didáctica parece obviar esta realidad. La historia no se desenvuelve solo en el tiempo, también en el espacio. Como señala Schlögel (2003), todos los sucesos tienen lugar en algún sitio. No obstante, tradicionalmente, al escribir la historia se sigue el orden del tiempo; el patrón fundamental de la historiografía es la crónica, la secuencia temporal de acontecimientos (Schlögel, 2003). Ese predominio de lo temporal en la narración y la didáctica ha adquirido poco menos que un derecho consuetudinario que se acepta tácitamente sin preguntar más. No se cuestiona.

De hecho, no suele llamar la atención la carencia o poco empleo de la dimensión espacial en la didáctica de Historia, ni, por supuesto, que la unidad acción-tiempo está incompleta si no se le incluye el espacio, el lugar: acción-tiempo-lugar. No obstante, desde nuestro punto de vista acción-tiempo-lugar es una dupla, didácticamente indivisible, necesaria para llevar a cabo una enseñanza completa de Historia. Como ocurre con la geografía, la historia necesita el soporte de la cartografía. Por consiguiente, la cartografía tiene un área de aplicación y desarrollo en todos los contenidos histórico-geográficos.

Dentro del aula, la enseñanza de y con la cartografía puede asumir papeles diversos: es una fuente de información para adquirir conocimiento y guiar acciones, es un sistema para hacer comprensibles determinados datos y para organizarlos y comunicar resultados e incluso, sirve de base para generar espacios de reflexión y contextualización de diferentes hechos o eventos históricos. Es justo decir que la cartografía implica técnicas que estimulan poderosamente el pensamiento racional y sistemático del alumnado (Hernández Cardona, 2008). Los mapas y los planos nos suministran localizaciones de hechos o situaciones representadas por puntos, líneas y áreas. Tales situaciones y hechos pueden relacionarse entre sí a partir de su configuración en el espacio. Los mapas recogen y expresan conceptos complejos que difícilmente se pueden transmitir con otro lenguaje.

El mapa y el plano, como técnica de representación compleja, nunca puede ser sustituida por una descripción narrativa y textual (Reyes Núñez, 2020), por una crónica, que se limite a poner el foco en la acción-tiempo, sin considerar, o apenas considerar, el lugar con su representación.

Sirva como síntesis la siguiente concreción: no es un enfoque con garantías aquel en el que el alumnado aprende la relación entre diferentes territorios europeos en el siglo XV, sus expansiones militares y comerciales, y sus conexiones a través de la Ruta de la Seda o de las Especias, poniendo a su disposición únicamente una narración llena de descripciones de hechos con apenas algunos topónimos, sin cartografía, sin permitirle moverse por un mapa, sin invitarle a descubrir la información que este esconde como esquema mental que es, sin enseñarle a analizar esa representación del espacio en busca de condicionantes, ya que esos condicionantes no deben ser resumidos y expuestos explícitamente con palabras, sino que deben estar siempre al cobijo de la representación, a la espera de ser descubiertos por los ojos críticos del alumnado, facilitándole la construcción de sus propios argumentos, siempre cimentados en la dupla acción-tiempo-lugar, y acercándolo así a una de las grandes metas de la

enseñanza: desarrollar un pensamiento crítico autónomo.

En este trabajo se expone una propuesta didáctica que toma la cartografía y las Tecnologías de la Información Geográfica (TIGs) como eje vertebrador de la enseñanza de la asignatura de Geografía e Historia. En la primera parte del artículo se describen una serie de actividades que se han llevado a cabo en el aula durante los cursos 20-21, 21-22 y 2022-23. El nexo de unión de todas las actividades descritas son las TIGs, materializadas en una serie de recursos y plataformas utilizadas tanto para la adquisición de conocimiento como para la expresión del conocimiento adquirido (Harris y Hofer, 2011) En concreto, en este capítulo se muestra APPangea, una app para dispositivos móviles (Android/iPhone) desarrollada por el primer autor de este texto para dar soporte a la propuesta metodológica mostrada, y que tiene como finalidad principal su aplicación directa en el aula de Primaria y Secundaria, aunque puede utilizarse también en otros contextos educativos.

A continuación, se mostrarán diferentes planteamientos metodológicos que pueden realizarse con ella y, finalmente, a modo de evaluación de la propuesta, un resultado fruto de nuestro trabajo en el aula con alumnado de 3.º ESO ha sido validada e, incluso, premiada por su uso de la tecnología en el concurso Mi Pueblo Smart organizado por la Universidad de Castilla-La Mancha y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y, también, ha dado pie a realizar proyectos de innovación dentro del marco de actividades de aprendizaje-servicio promovidos por la Universidad de Castilla-La Mancha.

## **2. PREGUNTANDO AL MAPA**

La primera de las actividades que conforman esta propuesta de trabajar los contenidos de Geografía e Historia con mapas digitales consiste en una adaptación del proceso Geo-Inquiry (Geo-Investigación) desarrollado por National Geographic para implantar la enseñanza con mapas en centros de Secundaria (Geo-Inquiry, 2019).

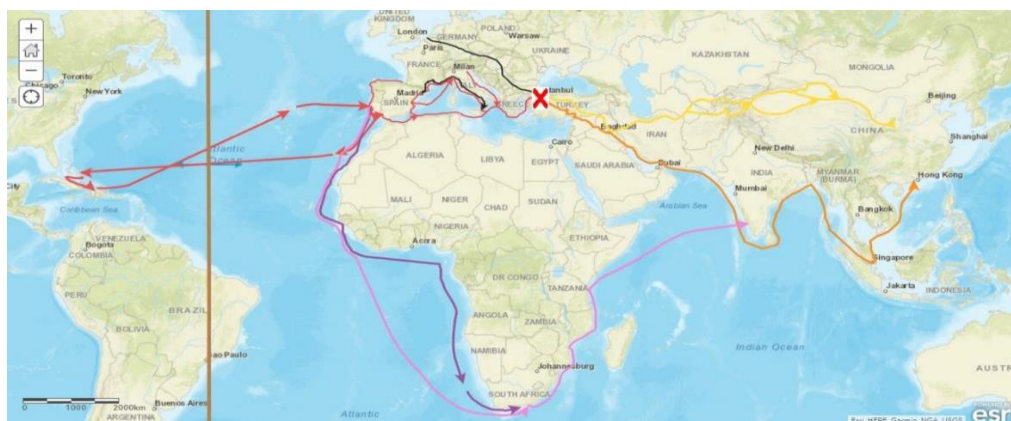
En este trabajo se ha adaptado la propuesta original de Geo-Inquiry para contemplar tres fases:

- Fase “Preguntar”: El alumno confecciona sus propias preguntas sobre un contenido mostrado.
- Fase “Recopilar”: El alumno recopila información para dar respuesta a sus preguntas previas.
- Fase “Crear”: El alumno produce sus resultados de aprendizaje, con los que da respuesta a las preguntas planteadas.

Para la realización de las tres fases de la adaptación de Geo-Inquiry se utilizan estrategias y técnicas del Aprendizaje Basado en Problemas, así como técnicas de trabajo colaborativo en las que el alumnado construye su propio aprendizaje durante el desarrollo de la actividad. La utilización de esta propuesta se lleva al aula en dos sesiones de la siguiente manera:

En la primera sesión, se agrupan los alumnos en grupos de cuatro. Se proyecta el mapa digital sobre el cual se trabajará la actividad (la Figura 1 muestra un ejemplo de mapa sobre las rutas comerciales en la Edad Moderna). El mapa debe poder ser visto adecuadamente por todos los grupos.





**Figura 1.** Rutas comerciales en la Edad Moderna

Con el mapa proyectado, el profesor deja diez minutos para que los miembros de cada grupo trabajen individualmente las preguntas que el mapa les suscita. La única restricción que tienen que cumplir estas preguntas es que tengan siempre una componente geográfica.

Pasados los diez minutos, cada miembro pone en común con el resto de su grupo las preguntas planteadas. En ese momento, se realiza un cribado y un ranking de preguntas, que serán las que defenderán finalmente en la siguiente fase. Cada grupo debe elegir un máximo de cinco preguntas entre todas las planteadas.

Una vez que cada grupo ha seleccionado sus cinco preguntas, se lleva a cabo una puesta en común con el resto de la clase. Durante esta fase, cada grupo expone a los demás las preguntas que han planteado sin ningún tipo de juicio ni valoración por parte de los demás grupos y del profesor. Una parte importante de este paso es que cada grupo debe sentirse libre de plantear cualquier tipo de pregunta, sin temor a equivocarse.

Evidentemente, habrá preguntas más profundas y otras más básicas, pero lo importante de esta actividad es que el alumnado aprenda a cuestionar el mapa, y eso solo puede hacerse en un entorno de confianza en el que nadie sienta que está siendo evaluado por la pregunta. Una vez terminada esta primera puesta en común de las preguntas, los alumnos podrán profundizar en ellas (recopilar y crear) para llegar a la siguiente sesión con un mayor conocimiento o idea de lo que el mapa representa.

En la segunda sesión, se sigue un planteamiento didáctico similar al de la primera sesión: se proyecta de nuevo el mapa, sin más explicación, y los estudiantes en grupos vuelven a hacer preguntas, validarlas con el resto del grupo y definir qué cinco preguntas con componente geográfica sobre el mapa van a presentar al resto de la clase. En esta segunda sesión las preguntas de cada grupo serán más profundas y mejor dirigidas dado que existe una experiencia previa en este planteamiento metodológico de confección y análisis de preguntas, además de haber podido investigar sobre estas y llegar a la sesión con un mayor

conocimiento sobre el mapa y su contexto.

Terminada la sesión, todos los alumnos tendrán recogidas en sus cuadernos las preguntas de todos los grupos. Estas preguntas no se resuelven en ese momento, si no que cada alumno las responderá al final de las sesiones siguientes en las que el profesor explica y trabaja los contenidos de la unidad didáctica.

### 3. UNA APP PARA NUESTRA AULA

Otro tipo de actividades (y recursos) para trabajar en el aula de Geografía e Historia con mapas digitales se centra en el uso de una aplicación para dispositivos móviles llamada APPangea: un juego educativo tipo trivial para dispositivos móviles (descargable en App Store para dispositivos iPhone e iPad y Google Play para dispositivos Android) que tiene como objetivo que nuestro alumnado aprenda Geografía e Historia usando cartografía digital con las TIGs.

La motivación para crear la herramienta educativa APPangea nace en 2020. Se buscaba cubrir la necesidad de apps de Geografía e Historia específicas para el ámbito educativo que cumpliera con requisitos como: usar mapas digitales, trabajar Historia con mapas, ofrecer una experiencia gamificada, para Primaria y Secundaria, contenidos relevantes y de calidad adaptados al currículo y coherente con los niveles a los que se dirige (Córcoles, 2021).

APPangea se podría definir más concretamente como: (i) un juego gratuito para dispositivos móviles; (ii) con contenidos de calidad basados en mapas digitales e imágenes de satélite (ortofotos); (iii) que asiste y motivaba al alumno en su aprendizaje personalizado. En su implementación se utilizaron dinámicas de los entornos lúdicos (gamificación) haciendo que los alumnos ganen puntos e insignias y se vean en un ranking de la clase mientras aprenden.



**Figura 2.** Un ejemplo de pregunta en APPangea

En APPangea, los temas de Geografía e Historia se agrupan en unidades: (relieve, ríos, CC. AA, países, capitales,...). Cada unidad está compuesta de unas diez lecciones, con diez preguntas cada una. Todas

las unidades siguen el patrón de complejidad creciente tanto en contenidos como en la formulación de las preguntas.

#### 4. APPANGEA: VISUALIZADOR DE CONTENIDOS EN EL MODO DESCUBRE

Una de las partes más importantes de APPangea es lo que he hemos llamado modo “Descubre”: un visualizador de contenidos. En este modo el alumnado/profesor puede acceder a contenidos con información geográfica y textual. Mientras que, tradicionalmente, en los libros de texto de Geografía e Historia la presencia del mapa está relegada a muy pocas imágenes en un mar de párrafos, con APPangea se consigue justo lo contrario: se le da prioridad al mapa, a la información geográfica, a las imágenes de satélite, y se deja la información textual como un complemento, detallado pero conciso, sobre aspectos teóricos que los alumnos deben saber. Más concretamente, en la información textual se muestran los aspectos teóricos (vocabulario, definiciones, causas, etc.) así como actividades propuestas para que las realicen los alumnos.

Actualmente el modo Descubre visualiza información sobre contenidos de geografía, por ejemplo, índices demográficos por provincias, placas tectónicas, últimos seísmos detectados a nivel mundial situación del relieve, ríos, costas, climas, y divisiones administrativas de España, y descripciones y definiciones textuales de esos mismos elementos geográficos. Y también de Historia, por ejemplo, en la unidad de Roma aparecen una línea de tiempo con los eventos trabajados en la unidad, los territorios en las diferentes etapas y la localización de lugares, personales y batallas.

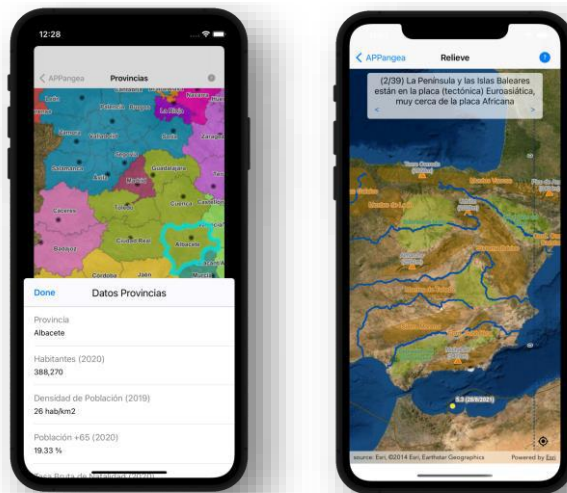
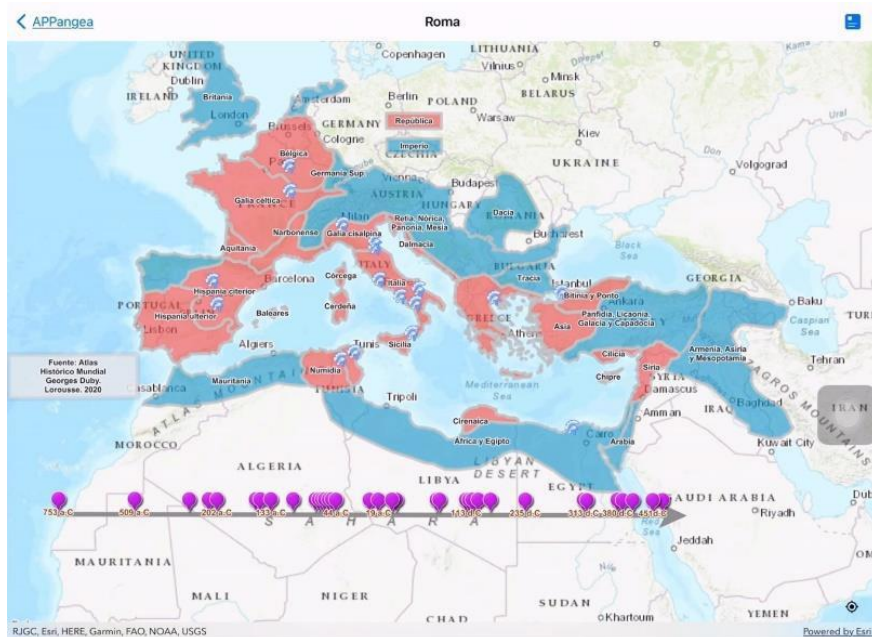


Figura 3. Captura modo Descubre en dispositivos Ios (Apple)



**Figura 4.** Captura modo Descubre Roma (mapa y línea de tiempo)

## 5. APPANGEA: ACTIVIDADES DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO

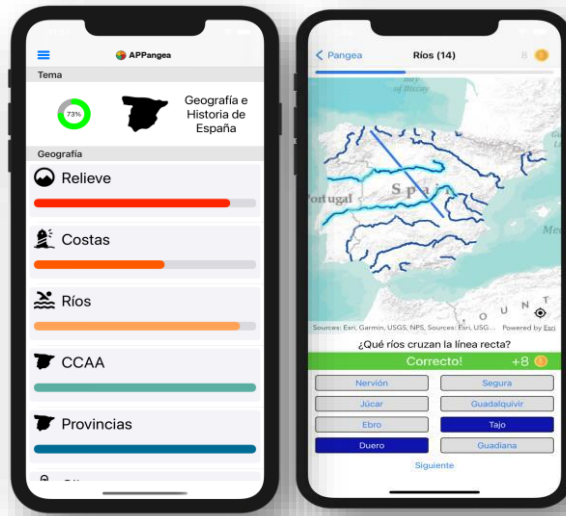
Otro tipo de actividades que se realizan en el aula usando APPangea son aquellas destinadas a aprender a localizar elementos espaciales: relieves, ríos, costas, provincias, países, etc. APPangea tiene unidades de localización para los 5 continentes (Europa, África, América, Asia y Oceanía) además de países como España, Argentina, EE. UU y México. La gran mayoría de estos contenidos son trabajados en el aula en los diferentes niveles educativos, desde 1.º ESO a 2.º Bachillerato (Geografía de España).

En cada unidad, las preguntas son principalmente de tres tipos: preguntas para responder ¿Qué es?, al alumno se le muestra la selección de una entidad por ejemplo, el Sistema Central, y tiene que responder eligiendo una de las cuatro opciones que le aparecen; preguntas del tipo ¿Dónde está?, por ejemplo ¿dónde está el río Ebro?, el alumno tiene que seleccionar el Ebro entre todos los ríos visualizados; y, por último, preguntas de línea: que consiste en que una línea atraviesa un mapa y el alumno tiene que decir qué elementos son atravesados por ella.

El objetivo del juego es que el alumno responda correctamente a las preguntas y progrese hasta terminar toda la lección, garantizando así que ha aprendido todos los contenidos trabajados. Es muy importante que en su progreso el alumno no se frustre al fallar y quiera dejar de jugar. Por eso, APPangea implementa técnicas de gamificación de diferentes tipos como, por ejemplo, los sistemas de puntos e insignias o que cuando el alumno falla una pregunta APPangea le permite repetirla, ayudándole a que lo aprenda en el menor tiempo posible.

## 6. APPANGEA: ACTIVIDADES PARA DESCUBRIR EL MAPA

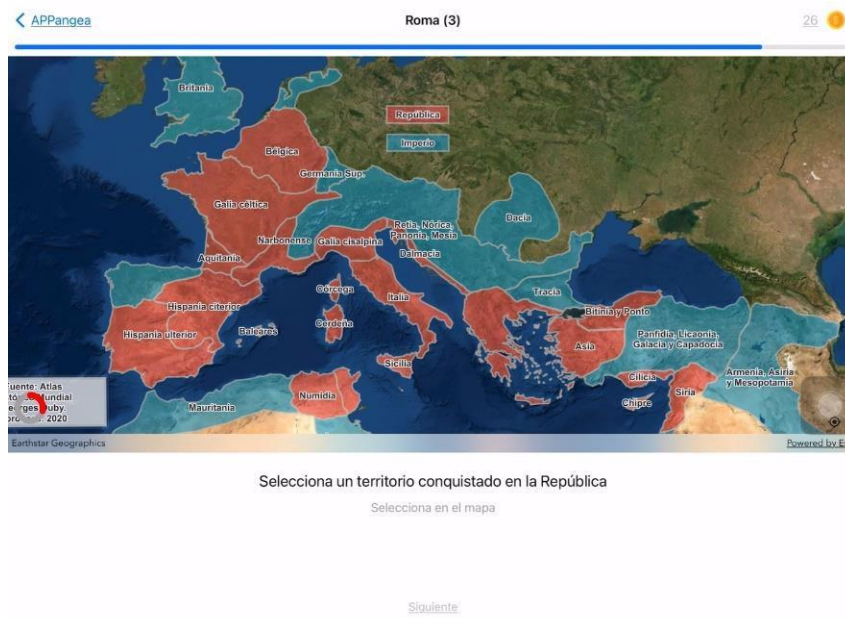
Otro tipo de actividades que se realizan en el aula son aquellas en las que el alumnado interactúa con la cartografía digital para obtener las respuestas a las preguntas planteadas. Este tipo de actividades están centradas principalmente en los contenidos de la asignatura de Historia.



**Figura 5.** Unidades y preguntas de localización en APPangea

Como se ha comentado en la introducción, la historia no se desenvuelve solo en el tiempo, también en el espacio. Todo ocurre en algún lugar. Con APPangea el alumnado trabaja con mapas digitales, los explora para buscar información en ellos y los interpreta para conseguir asociar hechos históricos en su contexto geográfico. Si con metodologías didácticas más tradicionales la Geografía e Historia se trabaja utilizando largos textos dejando a los mapas un papel secundario, con APPangea y la metodología asociada, se busca que nuestros alumnos aprendan primero desde la perspectiva de los mapas digitales y que eso le lleve posteriormente a la información textual (espacio, acción y tiempo). De este modo, el estudiante adquiere un papel más activo y reflexivo en el aula.





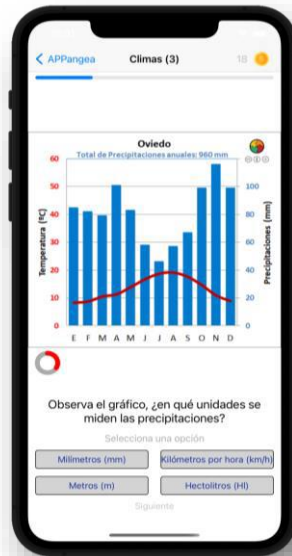
**Figura 6.** Descubriendo el mapa en la unidad Roma de APPangea

Actualmente, APPangea recoge cinco unidades de Historia que requieren que el alumnado explore el mapa para obtener respuestas: Reconquista (Reinos Cristianos), Reyes Católicos (políticas y descubrimientos), Roma, Exploradores y Patrimonio UNESCO de España. En estas unidades el mapa histórico tiene todas las respuestas. Jugando con APPangea el alumno debe moverse por él y leer la información que aparece al hacer zoom sobre los elementos que se encuentra. Esa información tendrá la solución a varias de las preguntas planteadas. Por tanto, en estas unidades de Historia el mapa está vivo y el alumno puede moverse por él, deduciendo y analizando la componente geográfica.

## 7. APPANGEA: ACTIVIDADES PARA ANALIZAR GRÁFICOS.

En el proceso de enseñanza de las ciencias sociales es importante que el alumnado trabaje con gráficos y sepa interpretarlos. Estos saberes básicos son también abordados en APPangea. El trabajo con gráficos se incluye dentro de las preguntas de las unidades de Historia vistas en la sección anterior o como una única unidad destinada solo a interpretar gráficos.

Este es el caso de la unidad de Climogramas de España en la que el alumnado aprende a leer e interpretar climogramas para asociarlos con regiones bioclimáticas. Paso a paso, el alumnado va aprendiendo a interpretar los gráficos, analizarlos y alcanzar un resultado. Igual que las unidades anteriores, estas unidades de análisis de gráficos se plantean como un juego en el que los alumnos suman puntos y ganan insignias conforme consiguen los objetivos establecidos.



**Figura 7.** Interpretando climogramas con APPangea

## 8. APPANGEA: ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN DE CONOCIMIENTO

El último grupo de actividades que se pueden realizar con APPangea están destinadas a que el alumnado exprese el conocimiento adquirido durante la unidad que esté trabajando. Actualmente, este tipo de actividades se encuentran en la unidad ODS-6 “Agua potable y Saneamiento dentro del tema Objetivos de Desarrollo Sostenible”. Esta unidad implementa la esencia de APPangea dando prioridad al mapa para que el alumnado encuentre las respuestas. Sin embargo, en este caso se incluyen actividades al final de las lecciones en las que el alumnado tiene que recoger información de mapas y/o gráficos y llevarlas a su cuaderno para posteriormente analizarla y obtener conclusiones.

Con este tipo de actividades se busca el mismo objetivo que el mencionado en el modo descubre (sección 3.1), sin embargo, en esta ocasión, al estar las preguntas inmersas en la unidad, se busca que el alumnado desarrolle competencias relacionadas con la recogida de información de fuentes digitales (cartografía) y su posterior tratamiento y análisis, dando como resultado producciones propias que expresen el conocimiento adquirido.

## 9. CREANDO MAPAS DIGITALES

En este apartado se muestra la última de las actividades propuestas para el uso de cartografía digital en la enseñanza de Geografía e Historia. Como hemos visto anteriormente, al comenzar una unidad didáctica, a modo de actividad inicial, los alumnos exploran los contenidos usando mapas u otras representaciones gráficas sobre las que hacen preguntas. En la segunda actividad se propone el uso de APPangea como recurso para aprender jugando con mapas digitales, con el objetivo de que los alumnos puedan profundizar en los contenidos en un entorno motivador basado en gamificación. Para finalizar la unidad didáctica, se propone que, una vez se haya trabajado el análisis y cuestionamiento del mapa, y se haya usado el mapa para adquirir conocimiento (respondiendo a preguntas cuya respuesta se encuentra en el mapa), el alumnado debe que crear sus propios mapas digitales.

Mientras que en muchos casos los docentes pueden querer que sus alumnos expresen similares niveles de comprensión respecto del contenido de una unidad didáctica, en otros momentos pueden querer alentar a sus estudiantes para que desarrollen y expresen sus propias comprensiones respecto de esos contenidos adquiridos, a la vez que desarrollan competencias transversales como, en este caso, la competencia digital.

Para todas estas situaciones, la creación de mapas y su inclusión en otras actividades divergentes, brindan a los alumnos oportunidades para compartir su comprensión particular; en definitiva, oportunidades para que creen a partir de los conocimientos adquiridos durante la unidad.

Hace no muchos años, la creación de mapas era una tarea ardua, complicada, destinada solo a profesionales de las artes gráficas o de los sistemas de información geográfica. Actualmente, gracias a la evolución del software en la web, las herramientas que permiten crear mapas son tan sencillas de manejar que pueden ser integradas en el aula ya desde niveles educativos como Educación Primaria y, lógicamente, superiores, como, por ejemplo, Educación Secundaria o Bachillerato.

O bien en casa, o bien dentro del aula usando ordenadores portátiles o tablets, durante una o dos sesiones, los alumnos, en grupos de 2 o 3, pueden crear sus mapas, necesitando únicamente una conexión a Internet. Algunas de las herramientas más adecuadas para la creación de mapas en niveles obligatorios de educación son: Scribblemaps, MapinSeconds, MapHub o GMapGis. Estas herramientas son de acceso web y gratuitas en su versión básica, una versión que suele ser suficiente para que los alumnos creen sus mapas rápidamente (al estilo de los vistos en APPangea). Los mapas históricos digitales creados con estas herramientas permiten incluir imágenes, textos y símbolos para hacer más potente su interactividad.

## 10. APPANGEA COMO OBJETO DE ESTUDIO

Como se ha comentado anteriormente, apoyar el uso de mapas digitales en la didáctica de la Geografía e Historia tiene varias ventajas que benefician el aprendizaje de nuestro alumnado. Es por ello por lo que las unidades de Historia de APPangea están centradas principalmente en el trabajo con mapas digitales.

Durante los tres años que estamos usando APPangea en las aulas de nuestro centro educativo (Secundaria) muchas son las ventajas que hemos visto al usar este recurso, frente a otros recursos basados en enfoques más tradicionales.



**Figura 8.** Alumnos del IES Bachiller Sabuco de Albacete trabajando con APPangea.



Con la intención de evaluar formalmente las ventajas de APPangea, el grupo LabinTic de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) ha realizado un estudio cuasiexperimental con el que se ha comparado el uso en el aula de APPangea frente a una metodología tradicional, en el que ha participado alumnado de 3.º ESO (Córcoles et al., 2022). Los objetivos del estudio fueron: (i) comprobar si los estudiantes mejoran las percepciones e interés por la historia tras una intervención con APPangea en el aula; (ii) evaluar si la integración de APPangea produce mejoras en la motivación de estos estudiantes en comparación con la metodología tradicional; y (iii) conocer su visión acerca de la utilidad de la herramienta utilizada para el aprendizaje de la historia. Los resultados mostraron valores más elevados en todas las preguntas de los cuestionarios utilizados a favor de la intervención con APPangea, por lo que se concluye que el uso de esta herramienta contribuye a un aprendizaje más significativo del alumnado.

Por último, la propuesta didáctica expuesta en este capítulo ha quedado refrendada con un Premio Finalista del concurso regional Mi Pueblo Smart 2023 organizado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Universidad de Castilla La-Mancha. Mi Pueblo Smart es una iniciativa de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Universidad de Castilla La-Mancha con el objetivo de contribuir con la innovación y la digitalización a la revitalización de las zonas rurales y a su sostenibilidad.

El proyecto fue desarrollado por alumnos 3.º ESO que durante dos cursos han estado inmersos en la didáctica basada en mapas digitales para la enseñanza de Geografía e Historia. Para su realización, el alumnado desarrolló un prototipo utilizando las TIGs trabajadas en nuestra metodología para dar solución a un problema de sostenibilidad inspirado en la directiva europea «De la Granja a la Mesa».

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje está concluido en el momento en el que el alumnado es capaz de expresar su conocimiento de manera divergente creando sus propias producciones para resolver un problema. Eso es lo que se consiguió con la participación en el concurso.

## **11. CONCLUSIÓN**

En este artículo se han detallado diferentes tipos de actividades para trabajar en el aula de Geografía e Historia centradas en la cartografía digital y las TIGs. Además, para concretar estas actividades se han propuesto herramientas que ayudan a su desarrollo. Uno de esos recursos es la app educativa APPangea [appangea.com]: un juego educativo (iOS y Android) cuyo objetivo es que el alumnado de Primaria y Secundaria aprenda Geografía e Historia con cartografía digital.

Esta app ha sido desarrollada por el primer autor de este capítulo debido a que ninguna otra herramienta actual cumplía los criterios necesarios para trabajar los contenidos de Geografía e Historia con mapas digitales en las aulas del IES Bachiller Sabuco de Albacete. En estos tres años, APPangea se ha mostrado como un recurso útil que aporta un aprendizaje centrado en el trabajo con mapas digitales.

No obstante, la utilidad de APPangea no se ha quedado solo en nuestro centro. Son varios los docentes de Geografía e Historia en Castilla-La Mancha y de muchos otros centros educativos de España y otros países los que están incluyéndolo como recurso útil para sus clases.

Además, APPangea ha tenido dos reconocimientos recientes en forma de premios a la innovación educativa. El primero, a nivel local, es la mención especial en los Premios a la Innovación Educativa y Buenas Prácticas en centros educativos organizado por el Ayuntamiento de Albacete por el proyecto

titulado: “APPangea: Transformación digital en el aula de Geografía e Historia”. El segundo, a nivel nacional, es el premio de la Asociación Española de Geografía (AGE) al mejor proyecto de innovación educativa en Secundaria y Bachillerato en Geografía por el proyecto titulado: “APPangea: Herramienta + metodología para trabajar con mapas digitales en el aula.”

APPangea, y la metodología en el que está inmersa, centran el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en el uso, interacción y producción de mapas digitales, y propone bases para la transformación digital en el aula de Geografía e Historia de un modo que el alumnado adquiere un papel protagonista activo, práctico, en su proceso de aprendizaje mediado por las TIGs.

## REFERENCIAS

- Córcoles, J. E. (2021) Criterios para evaluar apps de Geografía. ¿Son todas las apps de geografía buenos recursos para el aula?. *Revista Digital NoSoloSIG*. [en línea]. Disponible en <https://www.nosolosig.com/articulos/1197-criterios-para-evaluar-apps-de-geografia-son-todas-las-apps-de-geografia-buenos-recursos-para-el-aula>.
- Córcoles, J. E., Cózar-Gutiérrez, R., Caparrós, F. B. y Tirado-Olivares, S. (2022). La historia como un juego. Los Reyes Católicos a través de APPangea. En *IV Congreso La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Experiencias iberoamericanas en red*. Sevilla.
- Geo-Inquiry: The Geo-Inquiry Process. National Geographic [en línea]. 2019. Disponible en: <https://www.nationalgeographic.org/education/programs/geo-inquiry/>.
- Harris, J. y Hofer, M. (2011). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action*. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Hernández Cardona, F.X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Editorial Graó.
- Reyes Núñez, J. (2020). *Introducing the special issue: some thoughts on school cartography*. *International Journal of Cartography*, 6(3), 267-269.
- Schlögel, K. (2003). *En el espacio leemos el tiempo*, Editorial Siruela.

## **28. Arqueólogos por un día. Situación de aprendizaje enfocada a la sensibilización del alumnado del primer curso de la Secundaria para la recuperación y protección del patrimonio histórico de la comarca de los montes orientales (Granada)**

Peinado Espinosa, María Victoria

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** La enseñanza de la Historia en la etapa educativa de la secundaria tradicionalmente se ha afrontado desde la explicación del discurso histórico. Sin embargo, en los últimos años, tanto las reformas educativas como las inquietudes de los profesores han ido desembocando en un nuevo planteamiento de esta asignatura, apostando por una enseñanza que se enfoque más en el objeto de estudio de la historia y sus fuentes, y en dotar al alumnado de un conocimiento de los métodos y técnicas de investigación que usan los historiadores. El resultado de estas nuevas maneras de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje concluye cuando el alumnado es capaz de producir conocimiento histórico, y sobre todo, sabe cómo se ha producido el que estudia a diario en clase. El trabajo que presentamos a continuación parte de esta inquietud, en nuestro caso centrada en llevar a cabo una excavación arqueológica, con todo lo ello implica de conocimiento previos como la estratigrafía pasando por la práctica real con los alumnos y alumnas.

**PALABRAS CLAVE:** arqueódromo, didáctica de la arqueología, investigación, ciencia en el aula.

## 1. INTRODUCCIÓN

El IES Montes Orientales se encuentra en Iznalloz, municipio ubicado en la comarca granadina de los Montes Orientales. Esta comarca es una zona más desfavorecida desde el punto de vista socioeconómico no sólo de Andalucía, también de España. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), Iznalloz (Granada) es la segunda población de menos de 15000 habitantes con menor renta per cápita de España. Por este motivo, esta comarca fue declarada como zona ERACIS (Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión y la Inclusión Social). En algunas poblaciones de la comarca la degradación y abandono del espacio público -calles, plazas y patrimonio cultural- constituyen un reflejo de esta situación. Además, la sociedad está dividida por razones étnicas, lo cual dificulta la participación y cohesión social, la acción vecinal y la implicación ciudadana en un proyecto de municipio y comarca compartido. A todo esto, hay que sumar el hecho de encontrarnos en una comarca con una población envejecida, culturalmente atrasada y con un alto porcentaje de exclusión social y economía sumergida.

Parte de nuestro alumnado proviene de familias con un nivel cultural muy bajo. En este contexto se producen muchas situaciones de riesgo de exclusión que, en el entorno escolar se traducen en fracaso escolar, absentismo y abandono temprano del sistema educativo. Este alumnado convive con otros compañeros que han tenido la fortuna crecer en un entorno familiar mucho más cercano a la escuela, el conocimiento y la cultura. El nivel académico de estos alumnos es alto, pero como viene siendo casi un mal endémico en los últimos años en nuestro país, se encuentra desmotivado. En general, haciendo un diagnóstico de los alumnos y alumnas del centro, también nos dimos cuenta de que debíamos trabajar todas las competencias clave, especialmente la competencia emprendedora referida al sentido de iniciativa, la competencia social y personal y aprender a aprender, la competencia en ciencia y la de expresiones culturales.

Partiendo de todas esas necesidades y de las sugerencias y normas curriculares tanto nacionales como autonómicas, nos dispusimos diseñar una situación de aprendizaje que cumpliera con los siguientes requisitos:

- Que apostara por metodologías inclusivas y entornos de aprendizajes que favorecieran la atención a la diversidad siguiendo los principios de la DUA.
- Que fuera a ayudar al desarrollo de las competencias clave arribas referidas.
- Que activara la curiosidad del alumnado y los sacara del aula e implicara la movilidad de todos ellos.
- Que supusiera un acercamiento a los métodos y técnicas de la historia, el trabajo como historiadores y fomentara el respeto al patrimonio histórico-artístico y su defensa y conservación.
- Que mejorara la convivencia escolar.
- Que fuera dirigida al primer curso de la ESO.

De esas premisas y de nuestra propia experiencia profesional anterior nos pusimos a trabajar, con el apoyo económicos del centro y de los programas educativos de la Junta de Andalucía, Impulsa y STEAM, en un *arqueodromo* (en adelante arqueódromo, definido un yacimiento arqueológico artificial construido con fines didácticos).

## 2. CONCRECIÓN CURRICULAR

A continuación, pasamos a desarrollar la concreción curricular de esta situación de aprendizaje.

## **2.1. Curso de aplicación y asignatura**

1.º curso del primer ciclo de la ESO. Geografía e Historia.

## **2.2. Marco legal**

- Ley Orgánica 3/2020. Esta Ley tiene como objetivo adaptar el sistema educativo español a los retos y desafíos del siglo XXI. Los referentes de esta ley son las recomendaciones del Consejo de UE, así como a la visión aportada por el IBE de la UNESCO y los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Bachillerato para el curso 2022/2023.

## **2.3. Competencias específicas**

Competencia específica 1: Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

Competencia específica 7: Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

## **2.4. Criterios de evaluación**

1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros formatos mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado.

1.2. Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria y la Edad Antigua, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.

7.4. Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.

## **2.5. Saberes básicos**

GEH.2.A.4. Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales. Búsqueda, tratamiento de la información y elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información.

GEH.2.B.2. Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo.

GEH.2.B.16. Significado y función de las expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial

GEH.2.C.8. Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural. El patrimonio andaluz.

GEH.2.C.13. Seguridad vial y movilidad segura, sostenible y saludable. El espacio público.

## **2.6. Competencias clave trabajadas**

### **2.6.1. Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)**

- Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor, planteándose preguntas y realizando experimentos sencillos de forma guiada.
- Participa en acciones fundamentadas científicamente para preservar la salud y el medio ambiente, aplicando principios de ética y seguridad.

### **2.6.2. Competencia en Comunicación Lingüística**

- Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de manera oral o escrita de manera clara y adecuada a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en inter- acciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar in- formación como para construir vínculos personales.
- Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas detectando y rechazando los usos sexistas, racistas y clasistas de la lengua así como los abusos de poder a través de la palabra.

### **2.6.3. Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender**

- Reconoce y respeta las emociones y experiencias de los demás, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas sencillas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

### **2.6.4. Competencia Ciudadana**

- Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno y se inicia en la adopción de hábitos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

### **2.6.5. Competencia Emprendedora**

- Reconoce necesidades y retos a afrontar y utiliza destrezas creativas para identificar y proponer ideas y soluciones originales, tomando conciencia de las consecuencias y efectos que estas ideas puedan generar en el entorno.

### **2.6.6. Competencia en Conciencia y Expresión Culturales**

- Enriquece y construye su identidad a través de la expresión cultural y artística creativas, integrando su propio cuerpo, desarrollando sus capacidades afectivas con actitud abierta e inclusiva.
- Reconoce y respeta los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico de cualquier época. Comprende las diferencias culturales y la necesidad de respetarlas.

### **3. SECUENCIA DIDACTICA**

#### **3.1. Fase inicial**

En esta fase se concretó en varias sesiones de trabajo en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Ciencia Sociales y el Prehistoria y Arqueología, ambos de la Universidad de Granada.

##### *1.º Sesión*

Esta sesión se realizó en el aula y giró en torno a la pregunta, ¿qué estudia Historia? A partir de ella los alumnos fueron expresado sus ideas, definiciones, preguntas... Con la guía de las docentes se les llevó a la definición de historia como ciencia que estudia las fuentes del pasado. A partir de aquí se les presentó una serie de imágenes en las que aparecían fuentes históricas de distinta naturaleza para que ellos y ellas puedan familiarizarse con las mismas. En la segunda parte de la sesión nos concentramos en las palabras pasado y tiempo y en elaborar una línea del tiempo de la Historia. Esa actividad terminó con una reflexión: ¿qué ocurre cuando hay estudiar civilizaciones que dejaron pocos textos escritos o ninguno? De ahí llevamos al alumnado al concepto de arqueología. La sesión termina con un vídeo sobre qué es arqueología.

##### *2.º Sesión*

Sobre arqueología. Esta sesión se trabajaron conceptos de arqueología como el de estratigrafía, yacimiento arqueológico, artefacto, ecofacto, cultura material, conservación, arqueólogo/arqueóloga, museo, ciencia o conservación. Todo ello se completó con imágenes sobre yacimientos arqueológicos y algún corte de videos y películas sobre arqueología.

##### *3.º y 4.º Sesión*

Durante dos horas los alumnos tuvieron la oportunidad de realizar uno de los talleres diseñados por el grupo de investigadores y docentes del proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada “Didáctica. Materiales para la formación científica” dirigido por Begoña Serrano Arnáez (Serrano Arnáez et Al. 2022; 2023). Durante estas sesiones el alumnado tuvo la oportunidad de realizar una microexcación en pecera, cribar los sedimentos y estudiar los materiales documentados durante el proceso. Nos detuvimos sobre todo en dos tipos de ecofactos, las semillas y los carbones, explicando que información nos daban ambos restos arqueológicos. Además, el taller sirvió para aclarar conceptos trabajado en las sesiones anteriores e incluso ponerlos en práctica.



**Figura 1.** Alumnas cribando para localizar los carbones y semillas y observándolas con la lupa binocular

### **3.2. Fase de desarrollo. Construcción y relleno del arqueódromo**

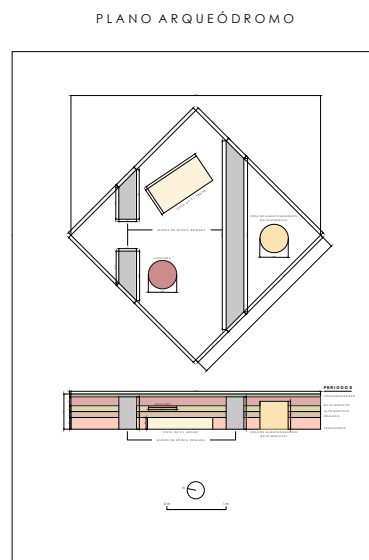
En esta fase se unieron al proyecto las alumnas y alumnos de 1.º de Bachillerato que cursaban la asignatura Patrimonio Histórico Artístico de Andalucía. Ellas y ellos habían recibido varias sesiones sobre arqueología dentro del programa Impulsa de Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía. Con la asesoría de la empresa Vencejo Arqueología y nuestra propia experiencia profesional se diseñó un espacio de 4 por 4 metros excavado en patio del instituto.





**Figura 2.** Construcción del arqueódromo

Una vez que los albañiles excavaron y reforzaron el espacio con hormigón diseñamos una secuencia estratigráfica que iba a constar de 5 fases históricas, y procedimos al relleno del arqueódromo con la ayuda del alumnado de 1º de Bachillerato.



**Figura 3.** Construcción del arqueódromo



**Figura 4.** Labores de relleno de la secuencia estratigráfica del arqueódromo por parte del alumnado de 1º de Bachillerato



**Figura 5.** Labores de relleno de la secuencia estratigráfica del arqueódromo por parte del alumnado de 1º de Bachillerato



### ***Sesión 5ª y 6ª. Práctica de excavación***

Una vez rellenado el arqueódromo organizamos al alumnado de todos los primeros de ESO en grupos de 10 alumnos y alumnas. Cada grupo pasó tres horas excavado y dos horas en el laboratorio. Se contó con la participación de Begoña Serrano del Departamento de Didáctica de la Ciencia Sociales de la Universidad de Granada y Pablo Ruiz Montes del Departamento de Prehistoria y Arqueología de la misma Universidad, así como con alumnos de Master de Arqueología. Además, cada grupo estuvo acompañado por dos alumnas y alumnos de 1.º de Bachillerato para poder ser tutorizados mejor.

Cada uno de los grupos de alumnos y alumnas que pasaron por la excavación recibieron esta información.

- Introducción sobre las herramientas que se usan en arqueología y cómo se emplean.
- Explicación sobre la documentación de campo de arqueología, diario de excavación, fichas, dibujo arqueológico, fotografía...
- Explicación sobre el uso del nivel y la mira.
- Nociones sobre primeros auxilios en conservación de los restos documentados en la excavación.
- Pautas para guardar los restos arqueológicos documentados.
- Una vez se explicó esto se procedió la excavación del arqueódromo.



**Figura 6.** Alumnos y alumnas de 1.º de ESO del IES Montes Orientales durante la excavación del arqueódromo



**Figura 7.** Alumno documentado un estrato arqueológico mediante la fotografía



**Figura 8.** Alumno documentado un estrato arqueológico mediante la fotografía



### ***Sesión 7ª y 8ª. Trabajos de laboratorio e informe.***

Como hicimos en la excavación, cada uno de los grupos de alumnos y alumnas que fueron pasando por el laboratorio recibieron esta información.

- Cómo limpiar el material documentado.
- Las fichas de laboratorio.
- La clasificación del material e identificación de los mismos con su uso.
- Cómo se datan los restos arqueológicos.
- Uso de programas de gestión de datos.
- Cómo elaborar un informe con los restos documentados.
- Trabajo en equipo.
- Tipo de analíticas que se pueden aplicar a los restos arqueológicos para extraer información histórica de ello.

A partir de aquí los alumnos fueron tratando y documentando todos los materiales excavados. Se le enseñó técnicas de dibujo arqueológico y fotografía. Los clasificaron y elaboraron un pequeño informe sobre la excavación.



**Figura 9.** Explicaciones de los arqueólogos de la Universidad de Granada en el laboratorio



**Figura 10.** Un alumno documenta mediante el dibujo uno de los vasos documentado en el arqueódromo

### ***Sesión 9ª. Síntesis y continuidad***

En el aula. Durante una sesión se habló con los alumnos y alumnas sobre la experiencia recapitulando lo aprendido y oyendo sus dudas y sugerencia. También se les pasó el siguiente cuestionario para ver por un lado el grado de satisfacción con la actividad y por otro analizar lo que habían aprendido.

1. ¿Qué estudia la arqueología?
2. ¿Qué es un yacimiento arqueológico y por qué es importante conservarlos?
3. ¿Cómo trabajan las arqueólogas y los arqueólogos?
4. ¿Qué has aprendido estos días?
5. ¿Cómo se forma un yacimiento arqueológico? ¿Conoces alguno?
6. ¿Podrías explicar con tus palabras en que consiste una excavación arqueológica?
7. ¿Qué hacen los arqueólogos y arqueólogas en el laboratorio?
8. ¿Cómo podemos saber la antigüedad de los restos arqueológicos?
9. ¿Cómo podemos saber para que sirvieron las cosas que se encuentra en las excavaciones?
10. ¿Qué es lo que más te ha gustado este proyecto? ¿repetiría?

## **4. RESULTADO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y VALORACIÓN DE LO APRENDIDO**

### **4.1. Atención a la diversidad**

Otra de las intenciones de este proyecto, como no podía ser de otra manera, era, siguiendo la vocación de educación inclusiva de la LOMLOE, diseñar un proyecto que tuviera en cuenta las necesidades de todo el alumnado que iba a participar en el mismo. Para ello acudimos a los tres principios para el análisis y la planificación de la enseñanza que se proponen desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose y Meyer, 2002) (Rose y Meyer, 2005).

1.- Proveer múltiples medios de Representación (el qué del aprendizaje): El proyecto empleó distintas formas de acercar la información al alumnado.

- Presentaciones de Genially, PowerPoint.
- Empleo de videos.
- Textos escritos.
- Doble docente apoyando.
- Presencia de arqueólogos profesionales en todas las fases del proyecto.
- Explicaciones orales.

2.- Proveer múltiples medios de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje):

- Se proporcionaron diversas maneras de participar en el proyecto, como respuestas orales, escritas y gráficas...
- La presencia en el aula y en la excavación de dos docentes y de arqueólogos permitió el trabajo individualizado y a la adaptación a la diversidad de alumnos y alumnas implicado en proyecto.

3.- Proveer múltiples formas de Implicación (el porqué del aprendizaje):

- Se potenció que el alumnado asumiera distintos roles. Así, por ejemplo, los alumnos y alumnas con inteligencia más cinética tomaron la iniciativa en las labores más físicas de la excavación y trabajaron de manera limpia y ordenada. Los alumnos más sociables consiguieron trabajar muy bien en equipo y aglutinarlo, así como coordinar tareas, mientras los alumnos y alumnas con un perfil más académico se preocuparon por redactar los informes.
- El trabajo con arqueólogos profesionales incidió en acercar mucho más la arqueología al alumnado y se intentó con ellos lograr una conexión de empatía hacia esta profesión.

- Se trabajó desde la emoción que produce el descubrimiento como el objetivo de sensibilizar al alumnado con la protección del patrimonio arqueológico.
- Se trabajó desde un espacio de seguridad, libertad y apoyo hacia el alumnado.
- Se marcaron los objetivos de cada sesión para permitir que el alumnado pudiera autorregularse durante las misma.
- Se nivelaron algunas tareas del proyecto, así los estudiantes supieron de antemano el grado de desarrollo y dificultad de las mismas.
- Se trabajó en grupo que fueron pensados para que crear un clima de trabajo confrontable para todos los miembros y de apoyo mutuo.

#### **4.2. Evaluación**

- Observación directa: durante las distintas sesiones del proyecto se llevó un registro de cada alumno y alumna en el que se indicaron los siguientes puntos: participación, implicación y colaboración.
- Autoevaluación. Cada alumno y alumna entregó una ficha de autoevaluación con su nota y la justificación de la misma.
- Entrega del cuestionario (vid supra). Cada pregunta del cuestionario fue valorada con un punto.

La nota final del proyecto fue decidida de manera colegiada por las docentes participantes en el proyecto a partir de los tres instrumentos de evaluación descritos.

### **5. LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UN ARQUEÓDROMO EN EL IES MONTES ORIENTALES. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS Y AUTOEVALUACIÓN**

El fin último de todo proyecto didáctico, tarea, situación de aprendizaje, clase... es el aprendizaje del grupo de alumnos al que va dirigido. En nuestra situación de aprendizaje, y tras analizar el desarrollo de las sesiones, y los cuestionarios de los alumnos nos llevó a las siguientes conclusiones.

- El proyecto fue muy bien recibido por el alumnado, casi un 95% del ellos apostaron por repetir la experiencia.
- Desde el punto de vista de la convivencia escolar también la pudimos valorar como muy satisfactorias, El trabajo codo con codo en la excavación y el laboratorio reforzó los lazos de amistad y de cooperación entre el alumnado.
- En cuanto a grado de desarrollo de las competencias clave trabajado, pensamos que el alumnado tuvo la oportunidad de aumentar su grado de competencia social y ciudadana, de emprendimiento y de sensibilización hacia el patrimonio histórico artístico. Competencias que son complicadas de trabajar en un aula ordinaria.
- Las metodologías inclusivas y los entornos de aprendizajes tan diversos propiciaron que todo el alumnado se sintiera participe de esta situación de aprendizaje y que pudieran obtener una buena calificación.
- La curiosidad del alumnado por cada una de las actividades llevada a cabo fue una máxima en todas las sesiones.
- Todos los alumnos y alumnas que participaron el proyecto mostraron interés y un alto grado de conocimiento sobre los métodos y técnicas de la arqueología como disciplina fundamental para conocer la historia.

A partir del trabajo realizado proponemos una serie de propuesta de mejora de cara a futuras puestas en práctica de esta situación de aprendizaje.

- Acondicionar mejor el arqueódromo y reforzar las estructuras con elementos de la cultura material de cada secuencia. Por ejemplo, decorar las paredes del estrato de época romano con pintura parietal y mosaicos. En este sentido ya hemos avanzado formando a alumnado de 1.º de Bachillerato en la técnica del mosaico.



**Figura 11.** Alumnos de 1 de Bachillerato en la formación de mosaicos romanos impartido por la profesora de restauración de la UGR Ana Isabel Calero

- Mejorar la parte de la evaluación y análisis de los resultados. Para ello se prevé diseñar un documento de Google y nuevas fichas de evaluación.
- Incluir en proyecto a otra asignatura como Biología y Geología.

## REFERENCIAS

- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Meyer, A. & Rose, D. H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. H. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13-35). Harvard Education Press.



- Serrano Arnáez, B. Dorado Alejos, A., Peinado Espinosa, M<sup>a</sup>. V., Ruiz Vivas, C. M<sup>a</sup>. y García, M. (2022). Aprender Historia a través de la Arqueología: El proyecto de innovación docente Didacteca. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 13, 124-136.
- Serrano Arnáez, B. Ruiz Vivas, C. M<sup>a</sup>., Peinado Espinosa, M<sup>a</sup>. V. Dorado Alejos, A. y Martínez Carillo, A. L. (2023). Didacteca. Um proyecto de innovación docente para construir historia a través de la arqueología. En María de la Encarnación Cambil, Antonio Rafael Fernández Paradas y Nicolás de Alba Fernández (Coords.), *La didáctica ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible*, (pp. 1147-1157). Narcea

## 29. La Cartuja de Granada y su proyección didáctica en las Ciencias Sociales

García Trigueros, David  
Arias Romero, Salvador Mateo

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** El patrimonio, además de recurso con una gran proyección en el ámbito económico, constituye esencialmente una herramienta de transformación social. Los valores inherentes -culturales, históricos, artísticos, estéticos, ambientales, morales- lo convierten en objeto de atención educativa en todas las etapas del currículo: desde la Educación Infantil hasta la Educación Postobligatoria. De ahí que una visión transversal y multifocal de espacios e inmuebles declarados Bien de Interés Cultural, como el caso del Monasterio de Cartuja, ofrezcan una ventana de oportunidades para el desarrollo del aprendizaje significativo, la aplicación de metodologías activas, a la par que se divulga y salvaguarda la identidad y entidad de los bienes culturales.

**PALABRAS CLAVE:** Monasterio de la Cartuja (Granada), ciencias sociales, educación patrimonial.

*Este vetusto monasterio ha visto, secos de orar y pálidos de ayuno, con el breviario y el santo Cristo, a los callados hijos de San Bruno.*

Rubén Darío

## **1. INTRODUCCIÓN**

El patrimonio cultural es una herramienta de transformación y concienciación social. Una construcción intelectual que desde los años sesenta del siglo XX y hasta el presente ha ido evolucionando con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de cada momento, arrojando visiones y perspectivas complementarias con las que ir relatando a través de los bienes que conforman el acervo cultural la entidad e identidad de los pueblos.

Desde que la Comisión Franceschini, en 1964, estableció que los bienes culturales son aquellos objetos de interés arqueológico, histórico, artístico, ambiental, paisajístico, archivístico y librario, junto con todos aquellos que constituyan materiales con valor de civilización, las diferentes sociedades, conforme a la cosmovisión que la caracteriza y la autopercepción de sí misma, ha ido modelando su definición. Conformando una visión compleja y poliédrica, con la que atender no sólo a su entidad física, “en cuanto bien de propiedad, sino en cuanto bien de fruición” (Giannini, 1976, 31); todo ello a la vez que se ponía de manifiesto la necesidad de identificar por medio de cada uno de estos bienes una memoria “en la que se evocan los tiempos y los espacios en los que se construye la identidad de los individuos y de los grupos sociales” (Zonabend, 1980, 91).

Lejos de constituir una entelequia, desde los orígenes de la *Teoria dei beni culturali* se ha ido definiendo un sentido multidimensional del patrimonio. De un lado, como fuente de empleo, desarrollo y estímulo económico, gracias a su “combinación de elementos de historia, simbolismo y funcionalidad” (Álvarez Areces, 2009, 9); del otro, como poderosa herramienta de transformación social al ser capaz de promover la educación y la conciencia cultural, en tanto que “propugna la reafirmación de la identidad, el respeto mutuo, el diálogo, la unión en la diversidad, la solidaridad y la interacción positiva entre las culturas” (Matsuura, 2002, 3).

El conocimiento de la cultura y de los bienes patrimoniales que se le asocian descubren por tanto un espacio de encuentro mediante el cual adentrarse en la naturaleza y percepción de la historia de los pensamientos y mentalidades, sentimientos y experiencias vivenciales de los diferentes grupos de población conforme a los fundamentos relacionales del espacio geográfico y espacio histórico. Este paisaje sensible que se dibuja se incardina estrechamente con algunas de las propuestas que desde el ámbito supranacional se han venido marcando, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde la cultura constituye un elemento vertebral (Hosagrahar, 2017).

La concreción de todos y cada uno de estos elementos ha venido impulsando, en el ámbito educativo, una línea de trabajo específica. Los currículos, los planes de trabajo y las propuestas didácticas se han ido sucediendo, todo ello a pesar de que, desde la teoría de la enseñanza, el patrimonio en tanto “sostén del acto educativo” no ha sido elaborada suficientemente (Candrea & Susacasa, 2003, 45). De las posibilidades y visiones plurales que es capaz de arrojar la educación patrimonial nace la presente propuesta de trabajo, que pretende ofrecer distintas perspectivas didácticas sobre un espacio cultural como el Monasterio de Cartuja de la ciudad de Granada.

## **2. EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA**

La interacción del patrimonio cultural dentro de los contextos educativos, formales y no formales, es una tendencia que en las últimas décadas ha ido adquiriendo un peso específico dentro del ámbito formativo no universitario. Su naturaleza abierta, plural y dinámica, así como su entidad transversal e interdisciplinar, ha invitado a realizar lecturas múltiples sobre los bienes culturales, gracias también a la diversidad de estas y al rico legado con el que cuentan las naciones.

La entidad e identidad del patrimonio, en tanto expresión de la cultura y elemento de dinamización y transformación de la sociedad, ha llevado también a una sensibilización institucional progresiva y sostenida en el tiempo, avanzando y abonando fecundamente el campo de lo que Fumaroli vino a denominar como el *Estado cultural*. Muy especialmente, cuando en una suerte de diagrama de Venn el desarrollo sostenible de una sociedad y civilización globalizada como la nuestra se alimenta de dos conjuntos tan potentes como son la educación y el patrimonio; los cuales, a su vez, son capaces de retroalimentarse y complementarse bidireccionalmente: con el patrimonio como impulsor de la educación y la cohesión social, y la educación como herramienta para la conservación y salvaguarda del patrimonio. Tanto es así, que la UNESCO, dentro de los *Índice de desarrollo de un marco multidimensional para la sostenibilidad del patrimonio* ha venido señalando cómo uno de los indicadores de logro de mayor eficiencia -con una ponderación del 60%- para el cumplimiento de los objetivos de sostenibilidad y patrimonio, constituye la “sensibilización y educación, que abarca medidas y programas encaminados a promover el potencial educativo del patrimonio y su transmisión” (2014, 137).

Los frutos de ambas realidades, sujetas en una tensión binomial, han propiciado toda suerte de iniciativas desde el ámbito institucional. En relación al caso español, sirva mencionar la relevancia del *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (2013), promovido por el Ministerio de Cultura, así como el Observatorio de Educación Patrimonial de España, surgido como instrumento de evaluación y consecución de los objetivos y logros previstos dentro de este libro blanco. Principios que podríamos extractar en (Gutiérrez Gútez, 2013, 13):

- a) Educación con el patrimonio. Relación que implica el uso de los bienes culturales –muebles, inmuebles e inmateriales– como recursos didácticos. Se utiliza de este modo parcialmente el potencial del Patrimonio Cultural como transmisor no solo de conocimientos sino también de dinámicas procedimentales y actitudes relacionadas con su conservación y disfrute.
- b) Educación del Patrimonio. El uso de la conjunción “del” en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
- c) Educación para el Patrimonio. Este planteamiento didáctico se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
- d) Educación desde y hacia el Patrimonio. Este enfoque relacional plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.
- e) Educación y Patrimonio. Este enfoque de carácter globalizador, integrador y simbiótico coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir en virtud de

la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc.

Estándares que responden al marco de referencia europeo relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente, luego concretado en la normativa vigente, al sostener el principio de “formación en el resto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”, así como la adquisición de hábitos intelectuales y conocimientos técnicos y científicos, amén de humanísticos, históricos y artísticos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación); y luego ampliado dentro de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, y todo el cuerpo jurídico-normativo que se le asocia.

Por tanto, en el desarrollo de la Educación Infantil (R.D. 95/2022, de 1 de febrero), el alumnado irá adquiriendo hábitos de observación y exploración de su entorno social, familiar y cultural; valorando este proceso los testimonios del patrimonio cultural y natural, y siendo conscientes de la huella ecológica del ser humano sobre el medio. Principios fundamentales sobre los que construir un aprendizaje significativo en las etapas educativas obligatorias inmediatas, en las que se trazará objetivos y fines, conforme a los descriptores operativos de los perfiles de salida:

**Tabla 1.** Desarrollo legislativo

Al completar la Educación Primaria	Al completar la Enseñanza básica
Reconocer y apreciar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural	Conocer, apreciar críticamente y respetar el patrimonio cultural y
y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.	artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.
Reconocer e interesarse por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.	Disfrutar, reconocer y analizar con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

<p>Expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.</p>	<p>Expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.</p>
<p>Experimentar de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.</p>	<p>Conocer, seleccionar y utilizar con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.</p>

### 3. CONTEXTO CULTURAL DEL MONASTERIO DE LA CARTUJA

Cuando Marcelino Domingo rubricaba, en junio de 1931, cuáles eran aquellos inmuebles que, conforme al tenor literal de la ley, pasaban a ser considerados como monumentos histórico-artísticos pertenecientes al Tesoro Artístico Nacional, quedó señalado entre ellos el exclaustro Monasterio de la Asunción, de Granada, situándolo entre los nueve bienes culturales que a partir de este momento habían de recibir una singular protección patrimonial, junto con el Convento de Zafra, la Ermita de San Sebastián, las ruinas del Puente del Cadí, la Puerta de Monaita, el Hospital Real, la iglesia de San José, la iglesia de Santa Ana y el monasterio de San Jerónimo (Gaceta de Madrid, 155, 1183). Y haciéndolo en virtud de cuanto había quedado dispuesto en aquel Real Decreto de 9 de agosto de 1926, en la que Primo de Rivera disponía la “protección y conservación de la riqueza arquitectónica, histórico-artística de España y del carácter típico de sus pueblos y ciudades”.

Un reconocimiento que venía a poner de manifiesto el valor cultural, histórico y artístico del conjunto arquitectónico del monasterio de la Cartuja de Granada, todo ello a la vez que lo ponía bajo la protección jurídica del estado como un inmueble sujeto a los intereses de la fruición social y pública de la nación española. Y es que, sin lugar a dudas, esta antigua clausura masculina, que contó con el patrocinio inicial de Gonzalo Fernández de Córdoba, terminaría por constituir como uno de los espacios más depurados y sobresalientes del barroco español, donde confluyeron armónicamente las artes plásticas en conjunción con la arquitectura, y alumbrando algunos conjuntos decorativos del más alto nivel de los siglos XVII y XVIII.

De la notoriedad de este monumento han dado testimonios muy diferentes autores, quienes se han acercado a él con una perspectiva crítica con el objeto de dilucidar su trascendencia e impacto en el campo de la historia del arte. Así, junto con las referencias aportadas en las guías de Gómez-Moreno y de Gallego Burín, descuellan los trabajos de René Taylor, Orozco Díaz, Rodríguez Domingo o Díaz

Gómez. Aproximaciones desde el campo de la heurística que han ido recomponiendo el relato histórico y despejando las dudas e incógnitas que surgían en el contexto del discurso de los orígenes.

La Cartuja de Granada, por tanto, constituye una fundación monástica promovida directamente por los frailes cartujos de El Paular, en el corazón de la Sierra de Guadarrama, en 1513; momento en el que el Gran Capitán mostrará su interés por favorecer económicamente a la orden, a cambio de obtener los derechos a perpetuidad de la capilla mayor para su enterramiento, siguiendo la estela de lo que otros potentados y monarcas antes que él habían hecho, y procurando dar por advocación para el nuevo templo el de Santa María de Jesús (Díaz Gómez, 2019, 15).

La muerte del duque de Sessa hará decaer la erección del patronato al que, de otro lado se resistía la comunidad, y sus herederos -muy especialmente su mujer, María Manrique- centrarán sus esfuerzos en fundar una capellanía, junto con su heredad, en la cabecera del Monasterio de San Jerónimo, donde finalmente recalaron los huesos del vencedor de Ceriñola. Así las cosas, los frailes cartujos afrontaban los momentos cruciales de la fundación antes de obtener su incorporación de pleno derecho y no como casa subsidiaria de la de Rascafría. La reubicación de las instalaciones, en las huertas de Aynadamar, procuraba un nuevo futuro, contando con la colaboración de fray Alonso de Ledesma, quien empezaría a dar las trazas de la primitiva iglesia, en estilo gótico, que más tarde acabaría desechándose para convertirse en la sala capitular de los legos.

Obras que irían acompañadas de una progresiva compra de terrenos de labranza - lo que pasará a conocerse como el Cercado Alto de Cartuja - con el que abastecer a la comunidad y obtener un régimen de rentas lo suficientemente productivo como para garantizar la sostenibilidad económica del monasterio. Intervenciones que, asimismo, irán culminado con la consecución de nuevas fases de la construcción cenobial: el claustro grande, con sus respectivas galerías con seis celdas cada una, y la instalación de la fuente central. Para ello será fundamental ver la implicación de la alta sociedad granadina para con los religiosos de San Bruno, quienes patrocinarán algunas de estas acciones constructivas y se convertirán en mecenas y bienhechores.

Para 1545, la Cartuja de Granada contaba con el reconocimiento oficial de la orden como casa independiente, con una reducida comunidad de ocho frailes y cuatro legos, que hacían frente a una paulatina consecución de las instalaciones principales: como el refectorio, que para 1552 estaba pendiente de techar, el claustro o la iglesia nueva, cuyos muros apenas habían llegado hasta ese momento al cuerpo de ventanas. Habría que esperar hasta 1567 para contar con los últimos trabajos de arquitectura, una vez finalizadas las obras del templo.

La culminación del proceso arquitectónico primordial, aun contando con intervenciones posteriores encaminadas a la consolidación de algunas partes del edificio, dio paso también al abordaje de otras estancias de gran relevancia, como la nueva iglesia, supervisada por Cristóbal de Vilches, así como el proyecto de la sacristía y del sanctasanctórum, trazado por Francisco Hurtado Izquierdo en los albores del siglo XVIII.

A medida que el andamiaje desaparecía, cobraban el protagonismo otra suerte de artistas. Así destacan especialmente aquellos que ejercieron su talento a través de la pintura, con la excepcional participación de Juan Sánchez Cotán, el más genial de los artistas que florecieron entre los muros cartujanos de Granada, y cuyo trabajo se caracterizó tanto por su extensión como por la calidad y mística de su pintura. Sin olvidar al que vino a ser su sucesor, Vicente Carducho, quien le acompañaría en estas lides y en la

continuación del revestimiento artístico de los espacios eminentes de la clausura: la iglesia, el claustro mayor, el claustriillo, las celdas y dependencias secundarias amén de la casa prioral.

No le fueron a la zaga autores como Antonio Acisclo Palomino quien intervendría en la obra magna de la Cartuja granadina como es el sanctasanctórum que se abre tras el presbiterio, con la decoración de la cúpula; como tampoco la participación de otra gran suerte de artistas que contribuyeron al revestimiento de las estancias cartujanas, especialmente en el campo de la escultura, con artistas como José de Mora, autor de la imagen titular del convento, en el baldaquino del altar mayor, de algunas de las imágenes del sanctasanctórum; o José Risueño, encargado de realizar la Virgen del Rosario de una de las capillas del claustriillo. Igualmente, destacada fue la participación del portugués Manuel Pereira, que se encargaría de realizar la escultura del San Bruno que aun hoy preside la hornacina central de la sacristía.

El siglo XIX será revelador para el futuro de la Cartuja granadina, como lo fue también para el resto de las fundaciones monásticas. Primeramente, con la exclaustación que acompañó a la invasión francesa, y seguidamente con las consecuencias de los procesos desamortizadores que llegarían desde el gobierno de Godoy en adelante. La disolución de la clausura traería consigo la venta de las propiedades y el expolio del patrimonio mueble del convento, tal y como trabajó extensamente el profesor Barrios Rozúa (1999, 524) y Díaz Gómez (2019, 60). Pero, asimismo, vino aparejada la demolición progresiva del inmueble, perdiéndose estructuras principales como el claustro grande y la casa prioral.

El proceso especulativo al que fueron sometidos los antiguos terrenos de la Cartuja, tanto la finca urbana como las rústicas, determinaron progresivamente la disolución del conjunto monumental que debió componer históricamente este cenobio masculino. Así hasta llegar al momento actual, donde los restos de la edificación - iglesia, sacristía y dependencias anexas al claustriillo - han quedado delimitadas por el proceso de ensanche de la ciudad, y la construcción del campus universitario en lo que constituyeron los terrenos de huertas y arboledas septentrionales del convento.

#### **4. EDUCAR ENSEÑANDO: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS DE UN MONUMENTO**

“El arte que es arte dignifica al hombre, dulcifica su carácter, desarrolla el sentimiento, procura dicha, proporciona placer exquisito y saludable al alma alejando el estudio, y mejora más o menos directamente las costumbres”.

Con estas palabras, el pedagogo Andrés Manjón reconocía el valor e impacto que el arte tenía sobre los educandos, como clave de bóveda para la transformación social, y que a la sazón terminará por constituir el fundamento de lo que más tarde pasará a convertirse, dentro del desarrollo curricular, la educación patrimonial (Manjón, 1901, 93). Un código moral que terminará madurando por medio de la conciencia y la doctrina cultural emanada desde la academia y el ámbito institucional, y que irá traspasando progresivamente del ámbito científico y universitario a los grados más elementales de la educación.

Un enfoque que tiene por objeto la transmisión de un conocimiento y conciencia activos que permita impulsar la salvaguarda del patrimonio cultural así como estimular la responsabilidad colectiva en la gestión y tutela de los bienes culturales, de una manera asertiva, resiliente, integradora y ecosostenible; vinculándose a un aprendizaje que interrelaciona la autopercepción con el territorio, el contexto ciudadano y la intergeneracionalidad (Bardavio Novi & González Marcén, 2003; González Monfort,



2006; Lucas Palacios, 2018; González-Monfort, 2019).

El concepto plural de la educación patrimonial anima a su desarrollo curricular desde diferentes materias y ámbitos de conocimiento, por medio de una igual muestra de metodologías, dinámicas y estrategias. La multiplicidad de los enfoques y perspectivas arroja, igualmente, posibilidades educativas diversas a través de las cuales reconocer los valores patrimoniales desde diferentes áreas: multiculturalidad, territorio, arte, sociedad...

#### **4.1. La multiculturalidad del territorio**

El espacio educativo de los centros escolares, conforme a las exigencias normativas y el espíritu social de convivencia al que se aspira, determina la construcción de un entorno de aula capaz no solo de incluir la multiculturalidad y la interculturalidad sino también de valorar estos espacios como fuentes de intercambio de sensibilidades, emociones y de aprendizaje. Aspectos que, de un lado, se recogen dentro de las propuestas curriculares, pero que indisociablemente aparecen también en el llamado *currículo oculto*: en los contenidos, en las rutinas, en las interacciones y en las tareas escolares (Arco Bravo, 2009, 232).

El marco normativo, inspirado en los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pone su mirada entre otras cuestiones en este punto, buscando un modelo de educación donde se trabaje por la reducción de las desigualdades sociales y el fomento de espacios que favorezcan la cultura de la paz (L.O. 3/2020, de 29 de diciembre):

“La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.”

El estudio del territorio se erige, por tanto, como un escenario privilegiado en torno al cual abordar un enfoque transversal como este y en el cual poder implementar un aprendizaje significativo donde se pongan de manifiesto todos y cada uno de los aspectos recogidos en la ley. Más aún, cuando se entiende el territorio como un espacio de alto valor significativo, en tanto construcción social y cultural, el cual contiene una amplia prospección en el campo de la acción humana.

Al caso aplicado de la Cartuja de Granada, el territorio se descubre como un espacio imprescindible de conocimiento que nos lleva a su concepción en un sentido históricamente multirreferencial: como construcción sociológica propia de la Edad Moderna pero cuyo marco geográfico recoge la huella cultural de otros pueblos, que transformaron el espacio conforme a intereses económico-industriales y socio-recreativos.

Así, a la par que el Monasterio de la Asunción se extendía sobre “una extensa haza conformada por una huerta, viñedos, arboledas, varias casas y otras tantas albercas” dentro del transitado Camino Real de Alfacar (Díaz Gómez 2019, 21), lo hacía sobre aquellos espacios que durante la época altoimperial (ss. I-II d.C.) habían sido ocupados para el desarrollo de alfares romanos, con diferentes estructuras que alumbraron una intensa producción cerámica. Estructuras industriales que aun siendo abandonadas y pasando a formar parte de los sustratos del terreno, y hoy testimonios del mejor patrimonio arqueológico romano de Granada, conviven con otras construcciones como las que desarrollaron los propios cartujos

para el abastecimiento de sus propios trabajos cerámicos, con los realizar tanto material para la fábrica como piezas de revestimiento con la que decorar arrimaderos y otros elementos solares y parietales.

La interrelación de los espacios naturales con la cultura cartujana constituye otro elemento de referencia para el estudio de este convento desde la óptica de las Ciencias Sociales. Así, el aprovechamiento que se hizo de estos terrenos durante el periodo andalusí permite hablar de la creación de un entorno abonado por la naturaleza, con profusa vegetación alimentada por una tupida red de acequias que permitían el cultivo de árboles frutales, olivos y moreras (Casares Porcel & Tito Rojo, 2017, 73). Si por algo parece haber destacado la ingeniería hispanomusulmana por es por la capacidad de desarrollar importantes estructuras mediante las cuales canalizar el agua desde resortes naturales con los que alimentar nuevos paisajes, ampliamente antropizados, en los que desarrollar diferentes actividades económicas.

Así, el paisaje de Aynadamar, en el cual se terminaría por insertar el Monasterio de la Asunción, quedará marcado por su vertebración hidráulica y el desarrollo de la agricultura de regadío en las diferentes almunias que tuvieron lugar. Infraestructuras, que hablan del aprovechamiento del terreno para el ejercicio de una agricultura hortofrutícola así como para la construcción de viviendas de recreo de importantes y distinguidas familias; que luego se traspasarían, con idéntica naturaleza, a manos de los moradores cristianos para, finalmente, quedar adscritas mediante pagos y heredades a las extensas fincas rústicas con las que contó la Cartuja.

Las posibilidades de estudio del territorio, por tanto, resultan ampliamente productivas desde el espectro curricular de la enseñanza no universitaria; en la que se permite reconocer, no solo el aprovechamiento del suelo realizado por las diferentes culturas que, a lo largo de los siglos, han habitado el lugar. También arroja grandes espacios de trabajo para la semántica de los recursos naturales y la capacidad del ser humano para aprovecharlos desde la responsabilidad ecosocial.

#### **4.2. Un paisaje sociocultural: la Cartuja en el contexto del nuevo orden social**

La vida contemplativa ha sido una experiencia religiosa que ha acompañado a los diferentes credos a lo largo de su vida. En la Iglesia Católica, la presencia de comunidades monásticas y conventuales hunde su origen en la noche de los tiempos, cuando surgieron diferentes corrientes eremíticas dispuestas a asumir el sacrificio de los bienes terrenales por una vida centrada en la mortificación de la carne, la oración y la contemplación del plano celeste. Así, al menos, desde los llamados “padres del desierto” hasta la actualidad donde continúan floreciendo diferentes órdenes monásticas sujetas a lo que Pablo VI vino a denominar como los signos de los tiempos.

La Orden de la Cartuja, fundada en el año 1084 por Bruno de Colonia y Hugo de Grenoble, recoge esa misma experiencia que desde la Alta Edad Media había florecido con singular intensidad, acogándose a la regla fundada por San Benito en el siglo VI y compaginándola con la tradición eremítica que arrancaba de los estilitas y terminaba por germinar en el ejemplo de los padres de la Camáldula en el valle del río Arno.

La ascesis, basada en el silencio, la penitencia y la renuncia a las comodidades mundanas, definía el marco de referencia espiritual de estas comunidades. Las cuales se caracterizarán, asimismo, por una vida regular que compagina el retiro personal -en amplias celdas donde desarrollar el grueso del horario personal- con la vida comunitaria, centrada en el ejercicio del oficio divino y la celebración de los

sacramentos. El revelador trabajo audiovisual de Philip Gröning en *El gran silencio* (2005) ha permitido conocer en detalle la pervivencia de las prácticas religiosas cartujanas, lo que permite ilustrar y proporcionar una base hermenéutica de estudios como los proporcionados por Cantera Montenegro (*Los cartujos en la religiosidad y la sociedad españolas, 1390-1563*, 2000) y Mayo Escudero (*Expansión y organización de la Orden de la Cartuja. Breve historia de la orden y sus casas desde su fundación por San Bruno en 1084 hasta el 2001*, 2005) en los que se explicita la vida espiritual y política de los hijos de San Bruno.

Una conformación espiritual y vivencial que ha venido obligando a las fundaciones cartujas desde sus orígenes a abandonar las ciudades y adentrarse en espacios naturales en los que poder acceder al codiciado silencio y a la mística que encierra la naturaleza y la ausencia de la huella antrópica. Un modelo social tan particular como inédito en la Granada del siglo XVI, en la que se asentaron los primeros frailes cartujanos y con una propuesta religiosa tan singular y, generalmente, severa y estricta que distinguía su carisma del resto de las órdenes religiosas, mendicantes y observantes, que empezaban a recalar en la ciudad.

Producto de su tiempo, y de aquella incipiente *Christianópolis* dibujada por Orozco Pardo, la Cartuja de Granada contribuía a asentar los paradigmas del escenario relacional de la Iglesia y la sociedad, en la que fructificará una prestación recíproca de servicios, intercambiando los favores materiales a cambio de la atención espiritual mediante la fundación de mandas pías, así como un régimen rentista basado en la explotación agropecuaria de las propiedades que fueron adquiriendo.

Todo un paisaje, desde el punto de vista curricular, que permite adentrarnos en el conocimiento y contexto de la Edad Moderna y el papel que ejerció la Iglesia regular en el proceso de construcción social de la Granada cristiana. Un proyecto en el cual, además, poder visibilizar los diferentes carismas religiosos y ponerlos en relación y contraste, evidenciando las diferencias que surgieron entre las fundaciones monásticas, con un papel activo y militante dentro de la vida política y social de la ciudad, frente a los monjes cartujos y su concepción del aislamiento y la renuncia a formar parte de los asuntos terrenos.

Proceso en el que poder abordar, igualmente, el papel y los roles de la mujer a través de los conventos y monasterios, los cuales además contaron con especial predicamento en la Granada moderna; así como el lugar de la mujer dentro de la vida de la Cartuja granadina: relevado absolutamente, al considerar su presencia como un obstáculo para el desarrollo ascético de legos y profesos.

### **4.3. La inteligibilidad del lenguaje artístico**

Entre los fundamentos que sostienen la cultura y la comprensión de las sociedades está el conocimiento e interpretación de aquellos testimonios materiales que se han ido alumbrando conforme al contexto histórico y la historia de las mentalidades. Escenarios complejos y múltiples en los que sobresalen las expresiones artísticas, como experiencia estética de la volición artística y la *weltanschauung* (cosmovisión).

De estos principios, a lo largo del curriculum de la educación no-universitaria se va dando necesaria cuenta, en tanto la historia del arte como parte de la historia de la cultura permite la iniciación del alumnado en los códigos visuales que han formado parte de la identidad cultural de nuestra civilización. Expresiones artísticas modeladas a través de la experiencia del arte, la belleza, la forma, la creatividad,

la mimesis y la experiencia estética (Tatarkiewicz, 2015).

Las obras de la Cartuja de Granada constituyen un ejemplo notable de todo ello. Los recursos visuales empleados hilvanan un complejo lenguaje artístico que va evolucionando con el tiempo, arrojando diferentes propuestas que van desde el gótico - que determina la construcción de los primeros espacios, como la sala de legos - hasta el más depurado barroco de las dependencias del templo.

Arquitectura, escultura y pintura regalan en la Cartuja de Granada una experiencia estética de primer grado, y donde se recoge igualmente la concepción espiritual y trascendente del arte sacro. Muy especialmente, al conjugarse una dicotomía propia de la entidad ontológica de los hijos de San Bruno: de la frugalidad que reviste el espacio dedicado a los monjes, con la desnudez de sus muros únicamente jalonados por piezas artísticas capaces de cumplir con la finalidad didáctica del arte religioso, al fecundo decorativismo y simbolismo que regala el espacio de culto, en tanto hierofanía de la experiencia divina a través de la liturgia.

La materialización del proyecto arquitectónico a partir de 1513 determinará la asunción de una propuesta estética basada en el estilo dominante hasta ese momento: el gótico. Un estilo que, igualmente, acompañará a la consecución de las primeras grandes empresas oficiales: la Capilla Real, las clausuras de Santa Cruz, Santa Isabel o San Jerónimo, y que en el caso cartujano tomará como propio el arquitecto y religioso Alonso de Ledesma para las primeras dependencias.

El contexto artístico de la Granada del Quinientos arrojará una rápida evolución en cuanto a las formas de la edificación, iniciando una transición a partir de la segunda década una vez, y de manos de los Mendoza y los Fernández de Córdoba, se empiecen a ensayar las fórmulas constructivas y decorativas del Renacimiento. Así, a partir de 1533, el monasterio contará con nuevas trazadas para el templo, donde se asumirán los modelos propios que Alonso de Covarrubias había trabajado para la iglesia de Chinchón y aun de Baza, por lo que se presupone que podría haber sido el maestro toledano o alguien próximo a él quien se encargase de otorgar los planos para el edificio, aunque sería Cristóbal de Vélchez quien asumiría la dirección de obras hasta su muerte, en 1621 (Gómez-Moreno 1892, 354; Díaz Gómez 2019, 107-108).

La sencillez formal de las líneas del espacio eclesial se conjuga con la concesión decorativa de su interior que, bajo un presupuesto clasicista, empezó a ir ganando terreno a partir de 1662 cuando las obras del templo habían quedado concluidas. Será en este momento en el cual empezará el revestimiento interior, con aplicaciones de yeserías en las bóvedas, junto a los vanos de las ventanas, las hornacinas y cuadros. Espacios en los cuales se desarrollará un programa ornamental basado en arquitectónicos, como tarjas y modillones, así como naturales, con elementos vegetales, frutales y zoomorfos.

La accesividad de estos elementos revela no solo el gusto por la transformación de los paramentos, como una estricta concesión a lo estéticamente bello, sino que guarda una relación directa con la necesidad de crear un espacio sobrenatural, transformado por la incidencia de la luz sobre los muros, modulada a través del cuerpo superior de ventanas, donde se recoge la iluminación natural que se proyecta sobre las blanquecinas paredes. Una manifestación de la divinidad, similar a la que se proyecta en el sanctasanctorum, a través de las complejas formas de la arquitectura, el empleo de ricos materiales y una compleja iconografía, a través de la cual se habla del sentido trascendente de la realidad.

La pintura será otro de los campos abonados del arte cartujano, como medio para la transmisión de los valores y espiritualidad de la propia orden; como recurso didáctico para los frailes, en tanto

representación de la historia, vida y ejemplo de sus predecesores en el hábito y la profesión, así como de los valores intrínsecos de la belleza y la naturaleza como vías preferentes, en la línea del pensamiento tomista (*via pulchritudinis*), para alcanzar el contacto con Dios. Y es que mientras el silencio, la oración y el contacto con la naturaleza conforman el principio existencial de los hijos de San Bruno, el arte constituye un resorte con el que animar la experiencia espiritual: de ahí que gran parte de las estancias comunes estuvieran decoradas con escenas relativas a la historia de la orden, como el martirio de los cartujos en la Inglaterra de Enrique VIII, o los prodigios y milagros realizados por el padre fundador.

La catequesis plástica se acompañaba de escenas como la *Santa Cena*, presidiendo uno de los hastiales del refectorio, la *Aparición de la Virgen a los cartujos*, o diferentes temas iconográficos relacionados con la vida de María o de los santos. El tratamiento formal de estas pinturas guardará entre sí una gran unidad y armonía, al quedar adscritas todas en gran número al mismo artista: fray Juan Sánchez Cotán. Un estilema el que se desgaja de su pincel marcado por el lirismo poético, la unción religiosa y la mística. Muy especialmente, en los bodegones que dejó el pintor toledano para algunas de las estancias del convento, hoy conservadas en el Museo de Bellas Artes de Granada, y que responden a la estricta dieta con la que contaba la orden, y donde se desgaja la humilde solemnidad de los alimentos que en él aparecen; lejos de la grandilocuencia que, dentro del mismo género, realizaban, por ejemplo, los pintores de la alta burguesía holandesa.

Será Sánchez Cotán quien, precisamente, realizará algunas de las pinturas previstas para la decoración del templo, como aquellas que iban dirigidas al presbiterio con motivos alusivos a la Pasión de Cristo: la *Oración en el Huerto de los Olivos*, la *Flagelación*, la *Coronación de Espinas* y *Cristo cargando con la cruz en la Calle de la Amargura*.

El ciclo de pinturas de Pedro Atanasio Bocanegra para la iglesia reflejará un avezado manejo de los recursos lumínicos, y lo hará abonando igualmente la iconografía mariana como parte del complejo discurso elaborado por los frailes y que ampliamente estudiaron Martínez Medina y Martínez Justicia: un total de ocho lienzo de gran formato que representan la *Natividad de la Virgen*, la *Presentación de la Virgen en el templo*, los *Desposorios de la Virgen con San José*, *La Visitación a su prima Santa Isabel*, la *Natividad de Cristo*, la *Adoración de los Reyes* así como *La Purificación del Niño en el templo*, como primero de los siete dolores de la transfixión (Martínez Medina, 1988).

Y del óleo sobre lienzo, como técnica y soporte de referencias dentro de la producción artística de la Edad Moderna, a la proyección de la pintura al fresco. Una técnica compleja que requiere de la habilidad tanto del maestro yesero como del pintor que acude a dejar los trazos del pincel sobre el soporte aún húmedo y fresco. La culminación del proyecto arquitectónico del sanctasanctórum, destinado a la reserva y adoración de las formas eucarísticas, contará con el talento y magisterio de Antonio Acisclo Palomino quien, al alimón con José Risueño, se encargará de decorar la bóveda que cubre el espacio mediante una abigarrada composición en la que se muestra la exaltación y glorificación de la Orden de la Cartuja. Un trabajo cuyas fuentes beben directamente de la literatura espiritual del momento, con gran influjo de las obras alumbradas por Melchor Cano y Césare Ripa (Ceballos, 1979).

No serán los únicos pintores en participar de este encuentro, mas sí los principales. En tanto que, como ha estudiado Díaz Gómez, se cuenta con un representativo número de autores que colaborarán y participarán del patrimonio pictórico del convento, bien por mediación directa de la orden bien por donaciones efectuadas por los particulares. Así, sobresaldrán nombres como el de Francisco Morales y

aun de Tomás Ferrer, en las postrimerías del siglo XVIII y a caballo con los primeros años del XIX.

El desarrollo plástico de la escultura fue un campo abonado dentro de las artes en la Andalucía barroca. La espiritualidad contrarreformista, el auge de la religiosidad popular y las últimas consecuencias de la experimentación de la *devotio moderna*, propiciaron el surgimiento de una prolija escuela de autores capaces de llevar la expresividad, el sentimiento dionisiaco, y la espiritualidad desde su conceptualización a su materialización en la madera y el barro.

Contó la Cartuja de Granada con diversos autores que trabajaron al servicio de los frailes, propiciando piezas del más alto nivel con las que alumbrar la espiritualidad y la unción religiosa en las estancias dedicadas eminentemente al culto y servicio religioso: la iglesia, la sacristía y el sanctasanctórum, de forma principal, aunque también en las diferentes capillas que se abrían en el claustro para la celebración privada del augusto sacramento. Este es el caso de José de Mora, el más ilustre de los bastetanos que llegó a alcanzar, entre otros méritos, el codiciado título de escultor de cámara del rey, y que elevó el oficio artístico a las más altas cotas.

A él se debe un sugerente número de piezas, destinadas mayoritariamente a las ménsulas que jalonan los cuatro vértices del sanctasanctórum: un *San José*, por su ejemplo de discreción y santidad; un *San Juan Bautista*, protector de la orden cartuja; y un *San Bruno*, patriarca de la orden; tema iconográfico que, en un reducido formato, también trabajó para la sala capitular. Descuella la capacidad plástica del autor, puesta de manifiesto a lo largo de toda su trayectoria y que imprimió huella sobre los escultores posteriores. Tal es el caso de José Risueño, que se incorporó al servicio de los cartujos para diferentes trabajos: para la culminación del *San Juan Bautista* que Mora había dejado inacabado al sobrevenirle la muerte, así como la colaboración junto Palomino, amén de obras de entidad propia, como los ángeles que forman parte de los dospelos, las alegorías conventuales que se hallan en este mismo espacio amén de la Virgen del Rosario de la capilla de la portería.

Pedro Duque Cornejo también será otro de los artistas abiertos a la participación artística dentro de la decoración conventual, siendo responsable de otra de las grandes imágenes que componen la capilla de reserva y adoración sacramental, con la realización de la *Magdalena penitente*, como ejemplo de mortificación tan recurrente en la vida ascética cartujana. Autor al que también trabajará en obras menores, pero no por ello menos relevantes, como las que se hallan en la capilla de la Inmaculada y de la Magdalena, respectivamente. Junto al autor cordobés, llegado a Granada al abrigo del prelado Martín de Ascargorta, cabe destacar también la presencia del benjamín de los Mora, Diego, quien contribuirá a la decoración de la sacristía, o de Nicolás Salzillo, padre del insigne escultor murciano, que contribuyó también a la decoración de las estancias secundarias del templo (Díaz Gómez 2019, 124).

La construcción del relato artístico, desde el punto de vista curricular y educativo, cabe entenderse no de una manera homogénea y sincrónica. Al contrario, el desarrollo y consecución de los grandes proyectos como el que, sin duda, supone la Cartuja, requiere de la financiación necesaria y de la colaboración multidisciplinar de diferentes artistas, puestos al servicio de una causa común; que participan y colaboran diacrónicamente, en una labor acumulativa que deja como resultado espacios complejos de lecturas disímiles y de una gran profundidad epistemológica. Conformando parte de aquello que ha venido a denominarse como el *belcomposto* o la *obra de arte total*.

## 5. CONCLUSIONES

Desde la óptica del patrimonio cultural se ha venido esgrimiendo un aserto que, a pesar de su repetición, no pierde un ápice de veracidad: “no se puede amar lo que no se conoce, ni se puede defender lo que no se ama”. La salvaguarda de los bienes culturales parte de una concienciación previa que radica y asienta sus principios más fundamentales en un conocimiento, una sensibilización y una educación capaz de conjugar estos diferentes elementos.

La Cartuja de Granada, como espacio arquitectónico declarado Bien de Interés Cultural, cuenta con las garantías administrativas para su conservación. Sin embargo, el patrimonio por no ser una realidad inerte y descontextualizada, requiere de un profundo trabajo social que lleve a posicionarla dentro del espectro cultural, como realidad compleja que responde a un contexto poliédrico, marcado por sus propias circunstancias.

La función del educador, como se ha venido sosteniendo y esgrimiendo, no es ni debe ser pasiva. Tampoco ajena a la realidad de su tiempo e indiferente a las necesidades de la sociedad. De ahí que el trabajo sobre la conciencia cultural deba ser constante y sostenida, procurando ir incardinado en el ánimo del alumnado los valores y enseñanzas oportunas, capaz de hacerlo sensible a su entorno y a cuantas entidades conforman su identidad personal y colectiva.

Las Ciencias Sociales, en este sentido, son una herramienta poderosa que permite profundizar en todos y cada uno de estos elementos. Su marco teórico y práctico arroja infinitas posibilidades a este respecto, poniendo de manifiesto cómo la Cartuja de Granada es solo un enfoque más sobre el que descubrir la excelencia del genio humano a través del arte y la cultura. De la esencia de su propia naturaleza.

## REFERENCIAS

- Álvarez Areces, M. Á. (2009). Patrimonio, Cultura y Paisaje, recursos para una economía sostenible. *Ambienta*, 9-19.
- Arco Bravo, I. (2009). *Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/8303>
- Bardavio Novi, A. & González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Horsori Editorial.
- Barrios Rozúa, J. M. (1999). *Guía de la Granada desaparecida*. Comares.
- Candrea, A. & Susacasa, S. (2003). El valor del Patrimonio en el currículo de la formación docente. In *El Patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 41-50). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Casares Porcel, M. & Tito Rojo, J. (2017). El paisaje en el Cercado Alto de Cartuja: cambios de uso y evolución de sus terrenos. In *Crónica de un paisaje: descubriendo el Campus de Cartuja: Hospital Real, del 5 de octubre de 2017 al 27 de enero de 2018* (pp. 69-77). Editorial de la Universidad de Granada.
- Díaz Gómez, J. A. (2019). La Cartuja de la Asunción (Granada): datos inéditos para la revisión de su historia. *Archivo Teológico de Granada*, (82), 7-68. <https://doi.org/10.47035/atg.2019.82.3633>
- Díaz Gómez, J. A. (2019). La Cartuja de la Asunción (Granada): datos inéditos para la revisión de su historia. *Archivo Teológico Granadino*, (82), 7-68.

- Giannini, M. S. (1976). I beni culturali. *Giannini*, (36), 3-38.
- González Monfort, N. (2006). *L'Ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 123-144.
- Gutiérrez Gútiéz, A. (Ed.). (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>
- Hosagrahar, J. (2017). *La cultura, elemento central de los ODS*. UNESCO.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2022, Mayo 3). BOE.es. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Lucas Palacios, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/15597>
- Manjón y Manjón, A. (1901). *El pensamiento del Ave María*. Escuelas del Ave María.
- Martínez Medina, F. J. (1988). *Cultura religiosa en la Granada renacentista y barroca: estudio iconoteológico*. Facultad de Teología de Granada.
- Matsuura, K. (2002). Tributo al(a) maestro(a) de aula: precursores de la educación del Patrimonio Mundial. In *World Heritage in Young Hands: To Know, Cherish and Act: an Educational Resource Kit for Teachers* (pp. 3-4). UNESCO.
- Moreno Pérez, S., & Orfila Pons, M. (n.d.). El complejo alfarero romano de cartuja (Granada). Nuevos datos a partir de las actuaciones arqueológicas desarrolladas entre 2013-2015. *SPAL*, (26), 187-210.
- Ortega, J. (2018, February 1). *El patrimonio territorial: El territorio como recurso cultural y económico Ciudades*. Revistas UVa. Retrieved April 25, 2023, from <https://doi.org/10.24197/ciudades.04.1998.31-48>
- Tatarkiewicz, W. (2015). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (F. Rodríguez Martín, Trans.). Editorial Tecnos.
- UNESCO. (2014). Patrimonio: Índice de desarrollo de un marco multidimensional para la sostenibilidad del patrimonio. In *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico* (pp. 131-140). UNESCO Publishing. [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf)
- Zonabend, F. (1980). *La mémoire longue: temps et histoires au village*. PUF.



### 30. Digitalización e Impresión 3D de patrimonio histórico-arqueológico para una enseñanza más inclusiva de las Humanidades

Maldonado Ruiz, Alexis

Dorado Alejos, Alberto

Serrano Arnáez, Begoña

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** En los últimos años las herramientas y metodologías informáticas han ido integrándose de forma cada vez más obvia en los distintos niveles educativos. En niveles intermedios, compuestos hoy casi exclusivamente por nativos digitales, incorporar herramientas informáticas permite acercar el conocimiento de materias humanísticas como la Historia a un alumnado cada vez más diverso y complejo. La pandemia mundial de 2020 puso en evidencia la necesidad de potenciar la creación de colecciones de índole virtual cuyo potencial, lejos de restringirse al marco digital, favoreciera una eventual reintegración en el entorno físico. A este respecto, emplear herramientas tan asequibles económica y técnicamente como la fotogrametría *Structure from Motion* o dispositivos de impresión 3D abre nuevas e interesantes vías de inclusión capaces de integrar a colectivos con dificultades para acceder a los recursos digitales. Con este trabajo pretendemos desarrollar un flujo de trabajo rápido, económico y sencillo que nos permita generar materiales tiflológicos que proporcionen al alumnado con hipovisión o ceguera, unos recursos didácticos que faciliten su acceso y comprensión del patrimonio histórico-arqueológico y que, en definitiva, les permita acceder de forma integral a los contenidos y las competencias de varios niveles educativos.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje interactivo, accesibilidad, TACs, tiflogía, diseño inclusivo

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo social sostenible precisa de varios ingredientes básicos que, como si de un buen guiso se tratara, han de ser cocinados con el tiempo y la paciencia necesarios. Y es la educación uno de esos temas que se convierte en la quintaesencia, el fuego que alimenta dicha cocción, un componente fundamental que garantiza que todos los demás ingredientes queden perfectamente integrados. La enseñanza implica una destreza cognitiva de gran complejidad, inmersa en dinámicas de transformación continuas y que tiene lugar en un marco generalmente mal estructurado (Mishra & Koehler, 2006). Un claro ejemplo de esta deriva lo encontramos en la irrupción de las nuevas tecnologías informáticas en las aulas, tanto físicas como virtuales, de prácticamente todos los niveles educativos.

Los nativos digitales, personas que nacen en un tiempo donde el uso de los recursos digitales está bastante generalizado (Gisbert et al., 2016), y que componen ya el núcleo más importante de nuestro alumnado, requieren de un formato educativo diferente, más dinámico e interactivo. En el caso de los colectivos de personas con diversidad funcional gracias a las TICs y las TACs la brecha digital se ha reducido y no supone un problema de exclusión social como hace algunos años (Cabero & Córdoba, 2009; Pegalajar, 2013). Los smartphones, dispositivos tiflotecnológicos, la realidad virtual y aumentada o la impresión 3D, que son cada vez más habituales y accesibles, favorecen nuevas experiencias de inclusión educativa.

Como humanistas digitales debemos afrontar esta vorágine incierta donde tecnología, sociedad y educación se entrelazan de forma a veces confusa, pero irremediablemente necesaria. En este marco educativo la inclusión requiere de un esfuerzo constante, no solo por parte del profesorado, sino también del alumnado. Solo así, será posible adaptar el conocimiento a nuevas formas de aprendizaje híbridas donde se integren a la perfección herramientas digitales y analógicas (Gisbert et al., 2016). Como indicaba Shulman (1987, pp. 14) “to teach is first to understand”, debemos comprender para poder enseñar. Y, en este caso concreto, entender no solo la materia de la que hablamos o el público objetivo al que va dirigida, sino los medios que empleamos para poner ambos componentes en relación.

La ceguera y las discapacidades visuales graves han sido una realidad históricamente unida al ser humano, una enfermedad cuya sintomatología es más cultural que física. En este sentido, y a pesar de algunos precoces, pero escasos esfuerzos previos, habremos de esperar a finales del siglo XVIII para que surja lo que conocemos como Tiflogía, la ciencia que se ocupa de proporcionar herramientas adecuadas para la integración sociocultural de personas ciegas o con discapacidad visual (Barcarolo, 2017; Guerreiro, 2015; Pegalajar, 2013). A finales del siglo XVIII y principios del XIX, pioneros como Valentín Haüy o Louis Braille, encargado de diseñar en 1829 un sistema de lecto-escritura para ciegos (Ipland & Parra, 2009; Olsén, 2014), inician los primeros esfuerzos consistentes en inclusión educativa de alumnos ciegos.

En España, conviene reparar por su deriva tiflológica, en el Colegio para Ciegos de Alicante, institución fundada en 1862 por Tomás Aznar. Será ahí, donde Francisco Just y Valentí crearía en 1878 un mapa en relieve de España, Portugal, Andorra, parte de Francia y norte de África. Este mapa adaptado pasaría a ser uno de los primeros instrumentos educativos de carácter tiflológico desarrollados en nuestro país.

Desde entonces, la evolución de esta disciplina ha sido rápida y siempre directamente relacionada con los avances tecnológicos que se han ido sucediendo en la sociedad. Precisamente de esta concomitancia

entre tiflogía y tecnología derivará algo después el término de tiflotecnología, dentro del cual podríamos integrar el sentido final de este trabajo. La tiflotecnología se convierte así en el brazo armado de la tiflogía tratando de aprovechar los conocimientos tecnológicos y aplicarlos en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad visual.

## **2. MÉTODO**

A pesar de los innegables beneficios que ha supuesto la incorporación de herramientas informáticas en el ámbito de la docencia, en pedagogía aún suele recurrirse a menudo al aprendizaje basado en objetos tangibles. De hecho, en edades tempranas, el uso de material u objetos tangibles y manipulables como es el caso de las maquetas o las réplicas arqueológicas y artísticas, se configura como una excelente opción a la hora de mejorar el proceso de aprendizaje en entornos educativos (Piaget, 1991; Heller & Schiff, 1991; Tjew A Sin & Koole, 2013). La tiflogía y la tiflotecnología, su relación con la percepción háptica y su potencial docente en conjunto con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) supone a veces la única vía para estas personas de expresarse, comunicarse y/o aprender (Gutiérrez-Martín et al., 2022).

En este sentido, como ya avanzaba el informe Horizon de 2021 (Pelletier et al., 2021), la filosofía del software libre y la liberación de patentes han favorecido enormemente la expansión de dispositivos de prototipado rápido. Un claro ejemplo de ello, es la impresión 3D, cuya aplicación es cada vez más habitual en los centros de prácticamente todos los niveles educativos (Bonnet et al., 2017; Canessa et al., 2013; De la Torre-Cantero et al., 2015; Maldonado et al., 2021; Martín-Blas, 2019; Phillips et al., 2007; Zennaro, 2013). Estas nuevas formas de fabricación aditiva superan con creces la representación que permiten llevar a cabo los métodos de producción más tradicionales como es el caso del microencapsulado, el termoconformado o la fabricación artesanal de maquetas (Canessa et al., 2013; Kamrani & Nasr, 2006).

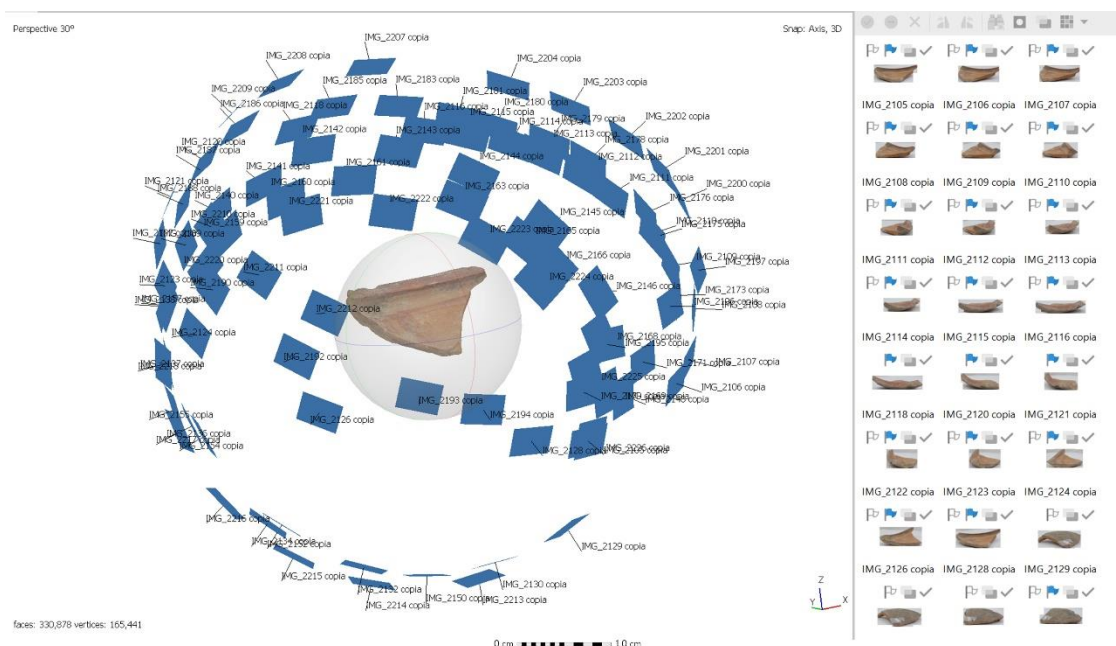
En el caso concreto de técnicas como la impresión 3D (Fused Deposition Modeling), nos encontramos con equipos fácilmente asequibles y que permiten obtener prototipos y réplicas de con una gran precisión volumétrica, perfectamente funcionales y con una extraordinaria rapidez (Gual, 2013; Martín-Blas, 2019). Esta situación amplía considerablemente la tasa de reproducibilidad de los productos obtenidos, reduciendo así su coste final y convirtiendo a la impresión 3D en una herramienta excepcional para la elaboración de las réplicas tiflológicas en el ámbito educativo (Pegalajar, 2013).

A día de hoy, gracias a la expansión del mundo virtual, un público cada vez más amplio puede consultar réplicas digitales de elementos patrimoniales de forma relativamente fácil, rápida y gratuita. No obstante, determinados colectivos, como es el caso de las personas con problemas de visión, siguen encontrando importantes impedimentos a la hora de acceder a gran parte de esta información o réplicas digitales. Por ello, siguiendo los preceptos de la tiflogía y la tiflotecnología, pretendemos elaborar una metodología sencilla, eficiente y económica que permita democratizar el uso de materiales inclusivos en la enseñanza de la historia en educación secundaria.

Como veremos, la combinación de la fotogrametría SfM, el modelado digital y los cada vez más accesibles dispositivos de impresión 3D se convierten en una excelente opción para acercar el patrimonio cultural (Rossi & Barcarolo, 2019; Bonnet et al., 2017; Canessa et al., 2013; De la Torre-Cantero et al., 2015; Zennaro, 2013) incluso entre aquellas personas con problemas de visión.

### **2.1. Elaboración del modelo fotogramétrico**

Este flujo de trabajo se inicia con la elaboración de un modelo fotogramétrico digital. En términos muy generales, a la hora de obtener modelos digitales a partir de fotogrametría convergente (SfM) es necesario contar con al menos cuatro elementos básicos. Estos serían, un dispositivo de captura fotográfica (cámara, smartphone, RPA), varias fotografías de un mismo objeto, pero sacadas desde diferentes puntos, un software específico y, por último, un hardware con suficiente capacidad de procesado que nos permita transformar la información bidimensional de las fotografías en un modelo digital que pueda proyectarse en un eje de coordenadas X, Y Z (Figura 1).



**Figura 1.** Modelo fotogramétrico de la pieza de cerámica pintada de tradición ibérica. El modelo puede visualizarse a través del siguiente enlace: <https://skfb.ly/oAvW8> [última visita: 07/02/23]

En este sentido, las fotografías se convierten en la materia prima esencial de todo el proceso y, por ello, en el aspecto más importante de todo el flujo de trabajo. Independientemente de la estrategia de captura que sigamos, las fotografías que empleemos para obtener nuestro modelo digital deben presentar un solapamiento de al menos un 80% en el sentido longitudinal y del 50% en el transversal entre las distintas fotos que utilicemos (Maldonado, 2020).

Una vez obtenidas las distintas fotografías de nuestro modelo, estas son procesadas en software específicos. En nuestro caso, por su capacidad de procesado y alto grado de parametrización, optamos por Agisoft Metashape.

Ocasionalmente, los modelos fotogramétricos presentan fallos en su malla digital, llevando esto a posteriores problemáticas durante el proceso de modelado digital o de impresión 3D. Por este motivo, es recomendable siempre revisar y optimizar la malla digital de forma previa. En el caso de los modelos digitales que presentamos aquí, todos y cada uno de ellos han sido previamente revisados y optimizados en Blender.

## 2.2. Adaptación decorativa mediante programas de diseño 3D

El segundo paso de nuestro flujo metodológico consiste en realzar la decoración pictórica y musivaria que presentan las piezas seleccionadas mediante apliques digitales. En programa de diseño 3D como Blender esto es posible de forma semi-automatizada o manual. Por un lado, los resaltes en relieve pueden ser generados automáticamente sobre la malla geométrica utilizando como base el mapa de textura original del modelo fotogramétrico. Para ello, es necesario emplear softwares fotográficos como Gimp o Photoshop que permitan transformar un archivo bidimensional como un ortomosaico o mapa de texturas, los cuales se generan a través del programa fotogramétrico, en una imagen en escala de grises que, posteriormente, transformaremos a un umbral de blancos y negros con un contraste muy alto (Figura 2).



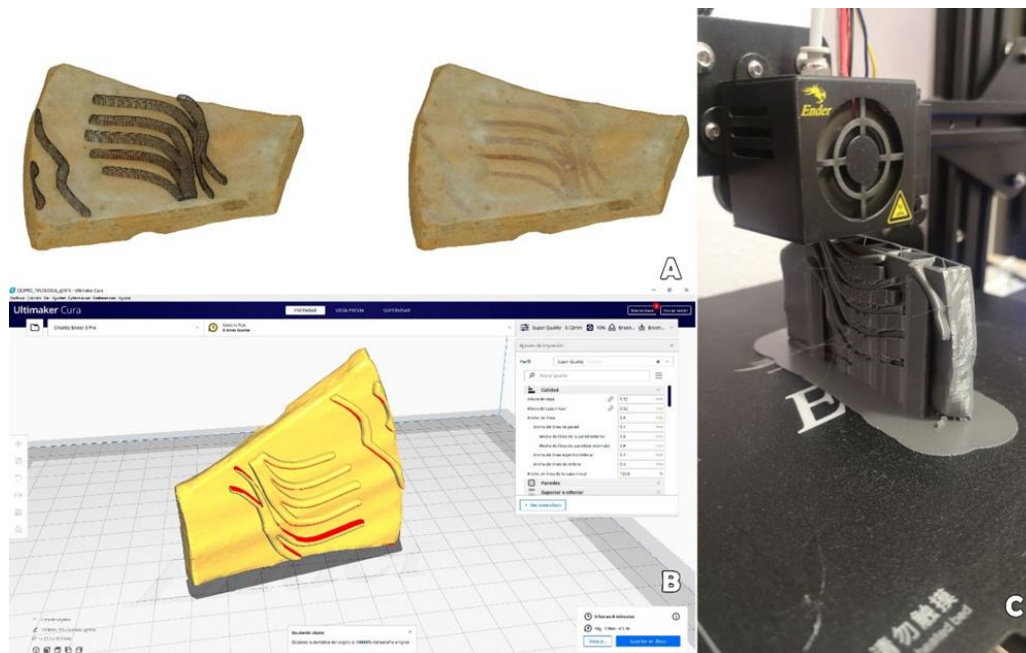
**Figura 2.** Transformación de una imagen original (izquierda) en una imagen en escala de grises (centro) y otra en umbral de blancos y negros (derecha)

Al añadir sobre un plano digital subdividido las imágenes que hemos transformado previamente es posible dar relieve, casi de forma automática, a la información decorativa que contiene el objeto digitalizado. Una vez hecho esto, mediante herramientas de modelado y esculpido digital se pulen los detalles y, para evitar errores en la malla geométrica, se vuelve a optimizar el modelo mediante retopología.

El otro sistema, mucho más manual, pero aplicable a casi cualquier objeto, consiste en usar como base el objeto previamente digitalizado. Así, en un espacio completamente tridimensional creamos unos resaltes digitales siguiendo el trazado decorativo del modelo fotogramétrico (Figura 3a). La altura de los resaltes digitales en ambos casos se estableció entre los 0.7 y 1 mm de altura para garantizar la percepción háptica de dichos motivos.

## 2.3. Impresión 3D de las réplicas adaptadas

El último paso, es convertir este objeto digital, modificado tiflológicamente o no, en un formato tangible que pueda ser percibido mediante el sentido del tacto. Para ello, elegimos emplear las técnicas de impresión 3D FDM. Este mismo proceso de prototipado rápido se compone de dos fases bien diferenciadas.



**Figura 3.** A) Modelo tridimensional adaptado en Blender a partir del modelo fotogramétrico del fragmento de cerámica pintada de tradición ibérica. B) Réplica laminada y preparada para su impresión 3D. C) Proceso de impresión

La primera de ellas es la laminación digital del objeto tridimensional mediante softwares específicos (Figura 3b). Para esta fase empleamos la aplicación gratuita Ultimaker Cura.

La segunda fase del proceso de prototipado rápido es la impresión 3D propiamente dicha. A este respecto existen hoy diferentes dispositivos bastante asequibles que permiten rematerializar una réplica u objeto digital. Por su precisión (incluso inferior a 0.1 mm) y bajo precio nos decidimos por emplear la Creality Ender 3 pro (Figura 3c) y como base un polímero bastante económico y completamente reciclable, el ácido poliláctico (PLA). De esta forma, pudimos elaborar réplicas impresas bastante económicas, con relativa rapidez y de gran calidad (Tabla 1).

Independientemente de la forma, naturaleza de los instrumentos o el flujo metodológico que empleamos para su fabricación, según la Braille Authority of North America (BANA, 2016: 19) todos los recursos tiflológicos creados deben cumplir con una serie de puntos básicos, solo a través de los cuales es posible garantizar su funcionalidad. Muchos de estos aspectos quedan respaldados también desde el punto de vista de la Filosofía del Diseño Universal, según la cual estos nuevos elementos pedagógicos deben seguir varios puntos o principios genéricos que garanticen su correcta percepción háptica (Edman, 1992; Gual, 2013; Hinton, 1996; Jehoel et al., 2006, 2009). Todos estos puntos se han tenido en cuenta durante el desarrollo de los prototipos tiflológicos presentados a continuación.

**Tabla 1.** Tiempos y costes de impresión de las réplicas del fragmento de cerámica pintada de tradición ibérica con apliques decorativos

Tiempos y costes de impresión de los prototipos tiflológicos		
Objeto	Tiempo de Impresión	Coste de Impresión (grs. de PLA)
Terra sigillata a escala real	4 horas y 56 minutos	19 gr / 0,38 €
Terra sigillata a escala 2:1	15 horas y 57 minutos	65 gr / 1,31 €
Cerámica pintada a escala real	5 horas y 8 minutos	18 gr / 0,37 €
Cerámica pintada a escala 2:1	13 horas y 20 minutos	52 gr / 1,04 €



### 3. RESULTADOS

Los pasos desglosados anteriormente se han sistematizado en un flujo de trabajo que nos permitiese un ahorro de tiempo manteniendo la calidad. Para comprobar su efectividad desarrollamos varios prototipos experimentales seleccionando dos piezas arqueológicas de época clásica romana con características distintas, pero cronológica y geográficamente cercanas.

La idea principal era emplear estos materiales en diversos marcos educativos. Desde la enseñanza básica hasta el ámbito universitario durante la impartición de asignaturas relacionadas con la historia clásica o la arqueología.

#### 3.1. Réplica de un fragmento de *terra sigillata* hispánica con *sigillum*

Esta réplica se obtuvo a partir de la digitalización de un fragmento de una *terra sigillata* hispánica localizada durante las excavaciones llevadas a cabo en el centro productivo de la ciudad de *Isturgi* (Los Villares de Andújar, Jaén). Para ello se emplearon un total de 67 fotografías, que dieron como resultado un modelo tridimensional de 5.470.515 puntos de nube densa y 1.094.102 caras de malla geométrica.

Este tipo cerámico de cronología romana se caracteriza, sobre todo en el caso de las formas lisas, por la presencia de una rúbrica o *sigillum*, el cual suele aparecer en relieve y normalmente situado en el fondo del recipiente. Esta marca de entalle producida mediante un punzón, se interpreta como una suerte de firma personal que hacía referencia al alfar o al maestro alfarero que produjo dicha pieza (Maldonado et al., 2022; Fernández-García, 2013). En el caso de este fragmento de *terra sigillata*, aún se conserva perfectamente esa marca de alfarero, convirtiéndolo en un caso extraordinario sobre el que aplicar la impresión 3D y elaborar una réplica tiflológica que permitiese a las personas con problemas de visión percibir, sin deteriorar la pieza original, la composición y la distribución de los caracteres que conforman el *sigillum*.

Dado que el tamaño de la marca de entalle podía resultar difícil de percibir mediante el tacto según los estándares de la BANA y el diseño universal anteriormente citados, se decidió crear una segunda réplica impresa. Esta segunda réplica duplicaría la escala original y permitiría una experiencia háptica mucho mejor (Figura 4a).



**Figura 4.** A) Comparativa de tamaño entre la réplica tiflológica a escala 2:1 (izquierda) y la pieza original (derecha) de un fragmento de terra sigillata hispánica. B) Replicas tiflológicas impresas a escala 2:1 (izquierda) y a escala real (derecha) de un fragmento de cerámica pintada de tradición ibérica

### **3.2. Réplica de un fragmento de cerámica pintada de tradición ibérica con apliques decorativos**

En este caso nos encontramos con un fragmento de cerámica pintada de tradición ibérica también procedente del complejo alfarero de Los Villares de Andújar. Para la digitalización de esta pieza se emplearon un total de 72 fotos, que dieron como resultado un modelo tridimensional de 765.411 puntos de nube densa y 200.000 caras de malla geométrica.

Este fragmento solo conserva la parte de la pared y resulta complejo atribuirlo a alguna tipología cerámica específica. Su decoración pictórica es monocroma rojiza y compuesta por motivos arboriformes o de espiga, resulta imposible de percibir mediante el tacto, lo que constituye una barrera considerable para personas invidentes o hipovidentes. Por este motivo, se decidió realzar mediante apliques digitales la distribución decorativa para favorecer su identificación táctil (Figura 3). Como en el caso anterior, se optó por producir dos versiones: a escala real y a escala de 2:1 (Figura 4b).

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Cada vez es más evidente que el uso de las tecnologías de digitalización, modelado digital o prototipado rápido redundan en pingües beneficios si son correctamente integradas en el marco de las Humanidades y la enseñanza de la Historia. Para su completa integración en el contexto educativo es necesario, sin embargo, hacer hincapié en dos aspectos fundamentales: la formación del estudiantado y, especialmente, del profesorado. Solo de esta forma, seremos capaces de generalizar el uso de tipo de herramientas en la dinámica habitual de una clase. Tal y como ocurría hace algunos años con la introducción de los primeros ordenadores y de los programas ofimáticos de presentación como Power Point, la incorporación de este tipo de dispositivos abre un nuevo amplísimo abanico de posibilidades docentes. En todo caso, y mientras estas nuevas herramientas se asientan, es posible crear sinergias de colaboración entre educadores de distintos departamentos que permitan desarrollar proyectos de aprendizaje interdisciplinares de los cuales el alumnado del centro pueda verse beneficiado.

Un ejemplo de ello es como el propio proceso de creación de las réplicas tiflológicas, independientemente de la finalidad práctica de estas, se convierte en un atractivo en sí mismo. Una excelente forma de inclusión donde ya no solo participa el alumno con problemas visuales, sino también el resto de sus compañeros de clase. De este modo, serán ellos mismos, supervisados siempre por un docente cualificado, los que cooperen entre sí para dar solución a un problema de accesibilidad cultural. Al imprimir réplicas adaptadas no solo entenderán mejor el patrimonio histórico-arqueológico, sino cuáles son las principales problemáticas de acceso que existen en torno a él.

Cuando hablamos del enorme potencial de los dispositivos de impresión 3D, confluye en nosotros una idea fundamental: la percepción de la fotogrametría como una herramienta de extraordinario valor, no solo científico, sino también docente. Tanto su metodología como los resultados obtenidos mediante ella se convierten en una vía sugerente para inculcar el respeto hacia el pasado en un mundo profundamente sumido en el futuro. Una sociedad tecnificada donde las competencias digitales, adquieren un papel protagonista y donde el alumnado requiere de una mayor formación y recursos al respecto. Cada vez resulta menos utópico pensar que, en un futuro cercano, el estudiante promedio tendrá una sólida formación en dispositivos de prototipado rápido y metodologías de digitalización tridimensional.



No obstante, hay que recordar que el uso de estas herramientas no es un fin en sí mismo. De nada sirve emplear indiscriminadamente este tipo de recursos sin una programación didáctica acorde que la sustente y caer así en la banalidad del hedonismo tecnológico, como tan frecuentemente ocurre en muchas disciplinas humanísticas. La impresión 3D y la producción de réplicas tiflológicas se convierten en un material docente más de una práctica pedagógica mucho más amplia.

En una sociedad dominada por un marco digital intangible, la percepción háptica sigue siendo, no obstante, una herramienta necesaria en los diferentes estadios educativos. El tacto, un sentido tradicionalmente menospreciado en el ámbito docente, aporta extraordinarios beneficios durante todas las fases del aprendizaje. A este respecto, aunque actualmente existen dispositivos de percepción háptica que funcionan en consonancia con la realidad virtual, estos no garantizan aún una interacción sensorial cien por cien real con el medio tangible. Si a ello le sumamos los precios aún privativos de los modelos más punteros, su integración como herramientas docentes efectivas en un marco educativo como el español, aún se prevé lejana. En contraposición, la combinación del mundo digital y el mundo material es perfectamente posible y accesible a través de los nuevos dispositivos de prototipado rápido. Todo esto se ve favorecido por la alta democratización e implementación que, en los últimos años, han experimentado tanto los softwares como los hardwares.

A la hora de elaborar réplicas tiflológicas es importante tener en cuenta la relación entre aspectos básicos como son el tiempo o el coste total de la producción de las mismas (Tabla 1). A este respecto, las réplicas tiflológicas obtenidas a partir de la impresión 3D tienen importantes ventajas con respecto al material tiflológico elaborado de forma tradicional: mayor precisión a la hora de plasmar la riqueza volumétrica, menor coste y un menos tiempo de producción. Estos materiales, además, pensados en principio para usuarios con problemas de visión, se convierten también en recursos interesantes para el aprendizaje del resto del alumnado.

Gracias a esta dinámica productiva, es posible generar materiales de este tipo no solo de aquellos elementos más reseñables de determinadas culturas o temporalidades, sino de un abanico artístico, arqueológico y, en definitiva, cultural mucho más amplio. Piezas, fragmentos de las mismas u obras artísticas cuyo interés no ha logrado alcanzar los reducidos guiones de los libros de texto o las vitrinas de los museos. Elementos marginales, pero que son igualmente importantes, sino más, a la hora de entender el desarrollo y la evolución de las sociedades del pasado. Un claro ejemplo de ello son los fragmentos cerámicos que presentamos en este trabajo. A pesar de todos estos beneficios, la digitalización y preparación de las réplicas tiflológicas mediante impresión 3D, si bien mucho más rápida y sencilla que las técnicas más tradicionales, aún implica intervalos de espera amplios. Esto es especialmente evidente en el caso de las piezas con algún tipo adaptación decorativa, cuya producción, aunque sigue siendo sorprendentemente económica, requiere de conocimientos avanzados en modelado digital y de una inversión de tiempo significativa.

A pesar de todo, como hemos podido comprobar, la fotogrametría SfM en conjunto con programas de modelado digital y la impresión 3D FDM permiten crear flujos de trabajo con un potencial cada vez mayor en el ámbito de la docencia. No solo en niveles superiores, sino en la práctica de la educación secundaria.

En definitiva, la inclusión real del alumnado con diversidad funcional se enfrenta a un escollo aún más importante que el progreso tecnológico, los impedimentos que a nivel legislativo y económico

seguimos encontrando en el marco educativo español. Desgraciadamente, siguen siendo demasiados los centros cuyos escasos recursos agravan la brecha tecnológica entre el alumnado. Una situación que se cebe especialmente con aquellos usuarios que presentan algún tipo de diversidad funcional. Esto obliga a los estudiantes con problemas de visión a optar por aulas de pedagogía terapéutica (P.T.) o, directamente, centros especializados, a veces públicos y otras no, donde sí cuentan con todo el material necesario para recibir una educación equívana y de calidad. A pesar de ello, este tipo de centros se convierten en un arma de doble filo cuyos aparentes beneficios terminan constituyendo una forma evidente de segregación educativa.

## REFERENCIAS

- Bana (2016). *Guidelines and Standards for Tactile graphics*. Braille Authority of North America.
- Bonnet, A., Meier, C., Saorín, J. L., De La Torre, J. & Carbonell, C. (2017). Tecnologías de diseño y fabricación digital de bajo coste para el fomento de la competencia creativa. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), pp. 85-100. <https://doi.org/10.5209/ARIS.51886>
- Burgos Bordonau, E. (2004). *Historia de la enseñanza musical para ciegos en España: 1830-1938*. ONCE.
- Cabero, J. & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), pp. 61-77.
- Canessa, E., Fonda, C. & Zennaro, M. (2013). *Low-Cost 3D Printing for Science, Education and Sustainable Development*. The Abdus Salam International Centre for Theoretical Physics.
- De la Torre-Cantero, J., Saorín, J. L., Meier, C., Melián-Díaz, D. & Alemán, M. D.-D. (2015). Creación de réplicas de patrimonio escultórico mediante reconstrucción 3D e impresoras 3D de bajo coste para uso en entornos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), pp. 429-446. [https://doi.org/10.5209/rev\\_aris.2015.v27.n3.45864](https://doi.org/10.5209/rev_aris.2015.v27.n3.45864)
- Edman, P. (1992). *Tactile graphics*. American Foundation for the Blind.
- Fernández-García, M. I. (2013). *Una aproximación a Isturgi romana: El complejo alfarero de Los Villares de Andújar, Jaén (España)*. Quasar.
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J. & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, pp. 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gual Ortí, J. (2013). *Incorporación de símbolos tridimensionales en planos táctiles para la mejora de su usabilidad*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Guerreiro, A. D. (2015). European Intellectual Platform for Professionals in the Field of Typhology: a challenge / proposal. *R-LEGO - Revista Lusófona de Economía e Gestão Das Organizações*, 1, pp. 111-125.
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 30(70), pp. 19-30. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Heller, M. A. & Schiff, W. (1991). *The Psychology of Touch*. Psychology Press.
- Hinton, R. (1996). *Tactile graphics in education*. Scottish Sensory Centre.
- Ipland, J. & Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. In M. R. Barruezo Albéniz & S. Conejero López (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio*

- de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, vol. 1* (pp. 453-462). Universidad Pública de Navarra.
- Jehoel, S., Sowden, P. T., Ungar, S. & Sterr, A. (2009). Tactile elevation perception in blind and sighted participants and its implications for tactile map creation. *Human Factors, 51*(2), 208-223. <https://doi.org/10.1177/0018720809334918>
- Kamrani, A. K. & Nasr, E. A. (2006). *Rapid Prototyping*. Springer.
- Kirtley, Donald, D. (1975). *The Psychology of Blindness*. Nelson-Hall.
- Maldonado Ruiz, A. (2020). *La Aplicación de la Fotogrametría (SFM) y las Nuevas Tecnologías para la Mejora de la Documentación, Difusión y Divulgación del Patrimonio Arqueológico de Pequeño y Mediano Tamaño*. Universidad de Granada.
- Maldonado Ruiz, A., Dorado Alejos, A. & Fernández-garcía, M. I. (2022). The recovery of the terra sigillata seals from the Roman ceramic workshop of Isturgi (Los Villares de Andújar, Jaén, Spain) from their digitalization, reconstruction and 3D printing. *Virtual Archaeology Review, 13*(27), 117-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/var.2022.16532>
- Maldonado Ruiz, A., Rouco Collazo, J. & Martínez Carrillo, C. (2021). Arqueología Pública, Impresión 3D y Tiflogía. La Accesibilidad del Patrimonio Arqueológico como forma de difusión. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada, 31*, 421-441. <https://doi.org/10.30827/cpag.v31i0.15430>
- Martín-Blas, A. (2019). La impresión de figuras en 3D como incentivo a la lectura para personas con discapacidad visual. Integración. *Revista Digital Sobre Discapacidad Visual, 75*, 184-203.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Olsén, J. E. (2014). Models for the Blind. *19: Interdisciplinary Studies in the Long Nineteenth Century, 19*, 1-11. <https://19.bbk.ac.uk/articles/10.16995/ntn.717/>
- Pegalajar, M. C. (2013). Tiflotecnología e Inclusión Educativa: Evaluación de sus Posibilidades Didácticas para el Alumnado con Discapacidad Visual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 9*, 8-22. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1180>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. & Mondelli, V. (2021). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.
- Phillips, T., Gilchrist, R., Hewitt, I., Le Scoullier, S., Booy, D. & Cook, G. (2007). *Inclusive, Accessible, Archaeology: good practice guidelines for including disabled students and self-evaluation in archaeological fieldwork training*. University of Reading.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor S.A.
- Rossi E. & Barcarolo P. (2019) Use of Digital Modeling and 3D Printing for the Inclusive Valorization of Cultural Heritage. En W. Karwowski, S. Trzcielinski, B. Mrugalska, M. Di Nicolantonio & E. Rossi (Eds.), *Advances in Manufacturing, Production Management and Process Control. AHFE 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 793* (pp. 257-269). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94196-7\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94196-7_24)
- Saorin Pérez, J. L., Meier, C., Ruiz Castillo, C., De La Torre-Cantero, J., Melián Díaz, D. & Bonnet De León, A. (2016). Creación, visualización e impresión 3D de colecciones online de modelos educativos tridimensionales con tecnologías de bajo coste; Caso práctico del patrimonio fósil marino

- de Canarias. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(3), 89-108. <https://doi.org/10.14201/eks201617389108>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Tjew A Sin, M. & Koole, S. L. (2013). That Human Touch That Means So Much: Exploring the Tactile Dimension of Social Life. *In-Mind Magazine*, 17, 1-21.
- Zennaro, M. (2013). The Role of Open Source Software and Hardware in the 3D Printing Revolution. En E. Canessa, C. Fonda & M. Zennaro (Eds.), *Low-Cost 3D Printing for Science, Education and Sustainable Development* (pp. 61-66). The Abdus Salam International Centre for Theoretical Physics.

### 31. A empatia histórica para compreender o passado: um estudo com professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da zona Centro de Portugal<sup>8</sup>

Marques, Sofia  
Solé, Maria Glória

*Universidade do Minho, Portugal.*

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos uma investigação de uma Tese de Doutoramento, que está a decorrer, na qual se pretende analisar a relevância atribuída à empatia histórica por professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico e como os alunos compreendem o passado através deste conceito metahistórico. Apresenta-se nesta fase apenas o desenho do estudo, que será realizado na zona Centro (NUTSII) de Portugal, com o intuito de conhecer as conceções dos professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em relação à empatia histórica, bem como implementar atividades que envolvem a empatia histórica, para analisar a progressão do pensamento histórico dos alunos do 6.º ano, numa escola pública, da região de Leiria. O estudo orientado por uma metodologia mista, terá três fases. Na primeira fase, aplicaremos um inquérito por questionário aos professores da zona Centro de Portugal (amostra probabilística). Na segunda fase, realizaremos um estudo quase-experimental em duas turmas (uma experimental e uma de controlo), numa escola pública da região de Leiria. Serão implementadas quatro atividades de empatia histórica. Três aplicadas na turma experimental, e uma tarefa comum às duas turmas. Na terceira fase, realizaremos entrevistas aos professores, do estudo quase-experimental, e entrevistas de *focus group* aos alunos da turma experimental e de controlo. Com esta investigação, esperamos que contribua para uma reflexão e orientação dos professores de História do 2.º Ciclo do Ensino Básico e que faculte sugestões para a prática letiva ao nível da empatia histórica, no sentido de promover a compreensão e pensamento histórico dos alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** compreensão histórica, educação histórica, empatia histórica, pensamento histórico.

---

<sup>8</sup> “Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.”

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Histórica procura compreender como é que os alunos constroem o conhecimento em História, e que estratégias poderão ser mais profícuas para aprofundar esse conhecimento. Para tal, a área de investigação em Educação Histórica, sob o paradigma construtivista, tem como um dos seus grandes propósitos analisar as concepções históricas dos sujeitos, partindo do diálogo intelectual entre as ideias de senso comum e a conceptualização mais estruturada das ideias históricas, visando contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2013).

Neste sentido, para desenvolver o pensamento histórico, é essencial ensinar a interrogar o passado ou afirmações sobre o passado através das fontes e da historiografia, bem como inferir sobre o(s) significado(s) do passado e aprender a analisar e avaliar argumentos históricos (Chapman, 2021). Portanto, conhecer as concepções dos professores de História em relação a estas práticas torna-se imperativo. Por outro lado, devemos, também, conhecer as ideias dos alunos sobre o passado como refere Lee (2005), pois os alunos trazem, para a sala de aula, ideias baseadas na sua própria experiência e devemos explorar estas ideias, se quisermos ajudá-los a fazer progressos na compreensão histórica (Lee, 2005).

Para compreender a História é necessário ter em conta os conceitos substantivos e os conceitos metahistóricos ou de segunda ordem. Os conceitos substantivos são conceitos estão associados a conteúdos concretos de História. Referem-se a conceitos ontológicos da realidade humana e social, nomeadamente revolução, democracia, monarquia, colonialismo, escravatura, entre outros. Os metahistóricos são conceitos que dão consistência à disciplina, estão associados à construção da História, à sua compreensão, ou seja, à natureza da História, como por exemplo narrativa, relato, explicação, mudança, evidência, empatia, significância, causalidade, entre outros (Freitas, Solé & Pereira, 2010). Segundo Amaral *et al.* (2012), estes estruturam o pensamento histórico, organizam o conhecimento na disciplina de História e permitem a compreensão da lógica interna da História e dos conceitos substantivos da disciplina. Assim, é injuntivo a utilização dos conceitos metahistóricos ou de segunda ordem.

O conceito metahistórico, empatia histórica, por vezes denominado, também, *historical perspectives* (Seixas & Morton, 2013), vem contrariar o paralelismo que os alunos estabelecem entre o passado e o presente, como, também, reforça a compreensão de ações do passado de acordo com o seu contexto histórico e em conformidade com deduções ou inferências obtidas através de fontes históricas (Garcia, 2022). Segundo Garcia (2022) a empatia histórica “favorece el diálogo, la discusión fundamentada, el intercambio de posicionamientos críticos y la construcción de un discurso fundamentado y contrastado” (p.72).

Neste artigo, pretendemos dar a conhecer uma investigação, de natureza metodológica mista, que iremos desenvolver, no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, especialidade em Educação em História e Ciências Sociais, sobre a relevância atribuída à empatia histórica por professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, para o desenvolvimento do pensamento histórico e como a empatia histórica promove a compreensão e o pensamento histórico dos alunos.

### 1.1. Educação Histórica e os conceitos metahistóricos

As investigações na Educação Histórica têm apontado o caminho para “a vibrant history curriculum that engages children in investigating significant themes and questions, with people, their values, and the choices they make” (Levstik & Barton, 2001, p.3). Estas pesquisas afastam-se da aprendizagem da História em quantidade, numa compreensão mecanizada e concepções estereotipadas (Barca, 2001).

De um modo geral, os investigadores procuram compreender como é que os alunos constroem seus conhecimentos na disciplina de História. Estes estudos, sobretudo, qualitativos confirmam que é possível a construção de ideias históricas progressivamente mais complexas pelos alunos, no que respeita à natureza do seu conhecimento histórico (Barca, 2011).

Um pouco por todo o mundo tem surgido investigações, em prol de uma Educação que potencia e desenvolve a literacia e pensamento histórico dos alunos, designadamente em Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Brasil, Espanha, Grécia, entre outros.

Em Portugal, vários autores e investigadores contribuíram com os seus estudos, salientamos alguns a título de exemplo, o de Isabel Barca (2000) intitulado “O pensamento histórico dos jovens”, incidindo sobre as ideias dos adolescentes acerca da provisoriade da explicação histórica. Outro estudo igualmente relevante foi o de Glória Solé (2009) com “O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”. Para além destas investigações que incidiram na perspetiva dos alunos, outros estudos pretenderam conhecer de que modo os professores compreendem e lecionam a História, nomeadamente, o estudo da professora e investigadora Olga Magalhães (2002) com as “Concepções de História e de Ensino da História”; em 2007, Marília Gago com a “Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores”; em 2016, Mariana Lagarto com o “Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico”.

Conhecer o passado é inerente a todo ser humano e Rüsen (2001) demonstra isso com a sua matriz, uma vez que as operações da vida quotidiana integram a consciência histórica como fundamento de toda a compreensão histórica, na medida em que existe uma necessidade humana de orientação temporal que sustenta as relações conceptuais que os indivíduos constroem sobre a evolução temporal. A História vem dar resposta às questões que o homem procura sobre o seu passado e, nesta busca pela compreensão histórica, os conceitos metahistóricos ou de segunda ordem, como a narrativa, empatia, significância, entre outros, desempenham um papel crucial. Além disso, são promotores de uma literacia histórica (*historical literacy*), designação que alguns autores como Peter Lee (2008) usam para integrar o conhecimento histórico e a compreensão histórica, que permitem dar sentido ao passado. Na mesma linha de pensamento, Lévesque (2008) defende que os conceitos metahistóricos ou processuais são ferramentas necessárias para o estudo do passado como disciplina e, ainda, na construção do conteúdo do conhecimento histórico.

O autor menciona, também, que as investigações sugerem que os professores de História, muitas vezes, não conseguem envolver os alunos na prática de desvendar o passado, através dos conceitos metahistóricos, principalmente por se focarem excessivamente na narrativa e no conhecimento substantivo. Porém, estes são considerados fundamentais para a disciplina, pois

não se consegue progredir no pensamento histórico sem adotar uma compreensão processual, designadamente atender à significância, evidência, empatia, entre outros (Lévesque, 2008). Carril-Merino *et al* (2022) mencionam que uma nova conceção pedagógica que coloca em ênfase no trabalho ativo dos alunos está a surgir. Tal significa, implementar, na sala de aula, os métodos de pesquisa do historiador e os seus desafios interpretativos do passado. Ou seja, para compreender a História e pensar sobre esta disciplina, deve-se saber trabalhar com interpretações e inferências, desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos, conjugando os conceitos de primeira ordem com os de segunda ordem ou metahistóricos (Carril-Merino *et al*, 2022).

## 1.2. Empatia histórica

A empatia histórica é um dos conceitos metahistóricos que pode ajudar os alunos na compreensão e desenvolvimento do pensamento histórico. Seixas e Morton (2013) referem que a empatia histórica “means attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives” (p.138). Tal significa, entender e explicar as ações dos homens no passado, com o objetivo de as tornar compreensíveis às mentes atuais (Ferreira, 2009) e pode ser considerada, não apenas como realização, mas também como disposição (Lee, 2003). Endacott e Brooks (2013) esclarecem que:

Historical empathy is the process of students cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context (p.41).

Ao utilizarmos a empatia histórica, esta projeta-nos mentalmente para o passado, e todo o seu contexto temporal e espacial é considerado. Tratar as pessoas do passado como se fossem semelhantes a nós mesmos, com os mesmos objetivos, intenções, crenças e atitudes, torna a História incompreensível (Barton & Levstik, 2004; Lee, 2005; Seixas & Morton, 2013). Só reconhecendo que as perspetivas dos nossos antepassados eram diferentes das nossas, poderemos dar sentido ao passado (Barton & Levstik, 2004). Para compreenderem as ações e motivos das figuras históricas, é necessário que os alunos considerem as ligações entre os motivos circunstâncias e ações, mesmo que as não partilhem ou aceitem.

Para alguns investigadores a empatia histórica é uma construção, principalmente, cognitiva (Borries, 2018; Foster, 1999; Lee, 2003; Yeager *et al*, 1998; Yeager & Foster, 2001), ou seja, pressupõe que a empatia histórica equivale, somente, ao ato cognitivo de tomar a perspetiva do outro. Bodo Von Borries (2018) considera a “empatia” um ato cognitivo difícil, na medida em que implica uma “consequente e clara mudança de perspetivas, distanciando-se da sua própria realidade e valores, exigindo muita informação (conhecimento) sobre o mundo exterior e distante que está sendo investigado (explicação via contextualização)” (p. 93). Yeager e Foster (2001) discutem o papel da empatia histórica no desenvolvimento da compreensão histórica, considerando-a como uma “poderosa ferramenta” para a compreensão histórica, que não se baseia em tarefas de imaginação, mas que envolve os estudantes no processo histórico de investigação e interpretação, encorajando-os a pensar criticamente sobre o passado.

Procuram demonstrar que se trata de um processo refletido e ativo integrado no método



histórico. Porém, outros investigadores consideram que a empatia histórica se torna mais eficaz quando são envolvidas duas dimensões: cognitiva e afetiva (Barton & Levstik, 2004; Davidson, 2017; Endacott, 2010; Endacott & Brooks, 2013). Endacott (2010) refere que os alunos quando envolviam as duas dimensões, compreendiam em profundidade as decisões das figuras históricas. Para Davidson (2017), a componente afetiva diz respeito à tentativa de imaginar o que o agente histórico sentiu numa determinada situação. Torna-se importante esclarecer que a dimensão afetiva ocorre em decorrência da componente cognitiva.

No âmbito da empatia histórica realizaram-se diversas investigações e projetos, com destaque para dois Projetos que serviram de modelo para outros estudos, o *Schools Council project History 13-16* (Shemilt, 1980) que tinha como objetivo promover a Educação Histórica em alunos entre os 13 e os 16 anos de idade, procurando indagar se de algum modo os métodos de ensino poderiam influenciar a percepção e compreensão do passado. Este projeto, coordenado por Shemilt (1984), analisou as ideias de 156 adolescentes com 15 anos. O investigador, a partir da análise, desenvolveu um modelo de categorização de ideias dos adolescentes sobre empatia histórica em cinco níveis/estádios: nível 1, “Ossos secos” e sentimento de superioridade; nível 2, Consciência de uma humanidade partilhada; nível 3, Empatia do quotidiano aplicada à História; nível 4, Empatia histórica e nível 5, Metodologia empática. O projeto veio a comprovar que os alunos pensavam historicamente e que compreendiam os métodos e a lógica da História através do uso da evidência em fontes históricas. Facultou, ainda, informações relevantes aos professores de como poderiam fomentar o pensamento histórico dos alunos. O segundo Projeto denominado de CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) (Lee *et al*, 1996) visava, essencialmente, perceber a compreensão sobre o passado histórico, as evidências históricas e a compreensão empática dos alunos ingleses entre os 6 a 14 anos. Lee, no artigo "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar apê: compreensão da vida no passado" (2003), descreve a análise realizada às ideias dos alunos sobre empatia histórica. Dos resultados, surgiu um modelo de progressão de sete níveis: nível 1, Tarefa explicativa não alcançada; nível 2, Confusão; nível 3, Explicação através de assimilação e déficit; nível 4, Explicação através de papéis e de estereótipos; nível 5, Explicação em termos de lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente; nível 6, Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica e nível 7, Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo. Este modelo resultou da interpretação da evidência das ideias das crianças, deixando em aberto a possibilidade da construção de outros a partir de diferentes núcleos de ideias. Lee (2003) revela que este modelo não estabelece “patamares” com níveis, onde se espera que as crianças subam de um nível para outro, sendo só válido para um grupo e não para um padrão de aprendizagem de um indivíduo.

Na linha de investigação norte-americana surgem vários investigadores que não demonstram a preocupação em categorizar o pensamento das crianças. Procuram, também, discutir o pensamento histórico em relação à empatia histórica, preferindo utilizar a designação *perspective taking* (Levstik, 2001; Seixas & Morton, 2013) em vez do termo “empatia histórica” por considerarem que a empatia histórica está ligada à multiperspetiva, tendo em conta a tomada de perspetiva.

As investigações demonstraram e demonstram que, utilizando os conceitos metahistóricos no ensino da História, estes promovem o conhecimento histórico, desenvolvem a literacia

histórica e, conseqüentemente, o pensamento histórico dos alunos. Resta referirmos que a Educação deve assumir uma perspectiva construtivista, para que cada aluno tenha a capacidade de construir a sua aprendizagem, sendo que o papel do professor deve ser de munir os seus alunos de competências que os ajudem a serem inferenciais e críticos, perante a multiplicidade de perspectivas que a História emana.

## 2. MÉTODO

Este projeto de investigação assenta em duas questões: Qual é a relevância atribuída à empatia histórica por professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento do pensamento histórico? E, como a empatia histórica promove a compreensão e pensamento histórico dos alunos? Para dar resposta a estas questões, foram estabelecidos cinco objetivos específicos:

- a) Conhecer as conceções dos professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da zona Centro de Portugal Continental, sobre a relevância da empatia histórica no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.
- b) Desenhar e implementar propostas de atividades de empatia histórica numa turma experimental, do 6.º ano de escolaridade, numa escola pública, da região de Leiria.
- c) Analisar o nível de progressão de empatia histórica dos alunos da turma experimental.
- d) Comparar a compreensão histórica, ao nível de empatia histórica, da turma experimental com a turma de controlo.
- e) Avaliar se os alunos e professores, do 6.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da escola em estudo, consideram relevantes as atividades de empatia histórica para o desenvolvimento da compreensão histórica e do pensamento histórico.

A natureza deste estudo enquadra-se numa metodologia mista ou triangular (Fortin, 1999; Riazi & Candlin, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003), visto que, por vezes, assumirá uma abordagem qualitativa, noutras uma abordagem quantitativa. A investigação será desenvolvida em três fases durante um período espectável de quatro anos.

Na primeira fase, realizaremos a recolha de dados através de um inquérito por questionário enviado aos professores de História e Geografia de Portugal (amostra probabilística), do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da zona Centro de Portugal, com o intuito de conhecer as suas conceções em relação à empatia histórica. Também, pretendemos conhecer que formação, inicial ou contínua, os professores tiveram sobre este conceito metahistórico, empatia histórica, como estrutural para a compreensão histórica e, ainda, se estão a realizar atividades de empatia histórica. Desta forma, permite-nos caracterizar o que está a ser desenvolvido, neste âmbito, nas práticas letivas. Optámos pela recolha de dados através de um inquérito por questionário, pois assim podemos caracterizar traços identificativos de grandes grupos de indivíduos (Coutinho, 2011). Em relação à amostra, esta será probabilística, na medida em que pretendemos garantir uma certa precisão no cálculo dos parâmetros da população, diminuindo o erro amostral (Fortin, 1999). O tipo de amostragem selecionado para o estudo será de *cluster*, pois este género de amostragem apresenta vantagens em tempo e em custos (Gonçalves, 2004; Fortin, 1999;

Vicente, Reis & Ferrão, 2001). Iremos selecionar, aleatoriamente, estabelecimentos de ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico que, posteriormente, após a devida autorização, enviaremos os inquéritos por questionário aos professores. Contamos realizar o inquérito em vinte e oito escolas, perfazendo dez por cento da população (Hill & Hill, 2005), visto que o universo de escolas, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na zona Centro, é de duzentas e setenta e três escolas.

Numa segunda fase, faremos uma investigação quase-experimental, em duas turmas, numa escola de ensino público, no 6.º ano de escolaridade, na região de Leiria. De acordo com Campbell e Stanley (1963), um estudo quase-experimental tem caráter empírico, porém carece de duas características essenciais na experimentação, a seleção aleatória dos grupos e o controlo total. De entre os vários desenhos de investigações quase-experimentais, esta assumirá os moldes de design pós-teste quase-experimental com condição de comparação (Pattison *et al*, 2019). Os participantes não são selecionados aleatoriamente, existirá uma turma experimental e uma turma de controlo. Antes da implementação das atividades de empatia histórica, serão planificadas e lecionadas aulas com uma diversidade de fontes primárias e secundárias, materiais e recursos sobre conteúdos históricos inerentes às Aprendizagens Essenciais. No total, realizaremos quatro atividades de empatia histórica. Das quatro, três serão implementadas na turma experimental e a quarta atividade será aplicada às duas turmas (experimental e de controlo). Os dados recolhidos serão analisados e categorizados de acordo com os níveis de progressão de empatia histórica através da metodologia e técnicas da *Grounded Theory* (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

A segunda fase, permite-nos analisar o nível de progressão de empatia histórica na turma experimental e comparar e avaliar, na quarta atividade, em que nível de empatia histórica se encontram os alunos das duas turmas.

Na terceira fase, realizaremos a recolha de dados através de entrevistas de *focus group* às duas turmas (experimental e de controlo), com o intuito de conhecer a sua opinião em relação às atividades de empatia histórica no desenvolvimento da sua compreensão histórica e pensamento histórico. Neste tipo de recolha de dados, combinamos a entrevista com a observação (Teddlie & Tashakorri, 2009). São colocadas várias questões pré-definidas aos entrevistados e as interações que se estabelecem entre os elementos do grupo tornam-se fundamentais para a recolha de dados (Coutinho, 2011). Ainda faremos uma entrevista aos professores envolvidos no estudo com perguntas abertas e fechadas, com a intenção de avaliar as suas perceções e conceções em relação à aprendizagem da História através de atividades de empatia histórica, assim como se consideram relevantes estas atividades para o desenvolvimento da compreensão e pensamento histórico dos alunos. Recorreremos ao *software Nvivo*, para aprofundar a análise dos dados de natureza qualitativa.

Neste momento, o estudo está na primeira fase, com a construção e validação do inquérito por questionário. Prevemos que o mesmo seja aplicado no início de outubro de 2023, uma vez que antes desta data, os professores estarão assoberbados com trabalhos inerentes ao início do ano letivo e, posterior a esta data, antevemos que as avaliações sumativas estejam a ser realizadas.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta investigação, pretendemos adquirir informações que nos ajudem a perceber os

métodos e estratégias que estão a ser realizados nas aulas de História e Geografia de Portugal. Desejamos, também, que contribua para uma reflexão em torno do que é a História e como se constrói o conhecimento histórico e, ainda, consciencializar e desafiar os professores, no sentido de investirem em estratégias que envolvam a utilização dos conceitos metahistóricos, promovendo deste modo, uma ligação com o nosso passado.

No que concerne ao conceito metahistórico, empatia histórica, este suscita uma análise, interpretação, reflexão e inferência sobre a História, através do exercício mental de compreender o antepassado e as ações dos agentes históricos. Para tal, pretendemos analisar como as atividades de empatia histórica poderão contribuir para fomentar a compreensão e o conhecimento histórico e, conseqüentemente, desenvolver a literacia e pensamento histórico.

Por último, será importante avaliar, em conjunto com professores e alunos, como estas atividades que envolvem os conceitos metahistóricos e, em particular, a empatia histórica favorecem e fomentam no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da consciência histórica.



**Figura 1.** Agradecimentos

## REFERÊNCIAS

- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto Editora.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.37-58). CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *História*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, III(2) 13-21.
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 22-28. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>
- Barca, I. (2013). Educação histórica e história da educação. In J. Avelãs & A. Nunes (Eds. lit.) *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados* (pp.315-333). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0>

- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Borries, B. V. (2018). “Multiperspetividade” -pretensão utopia ou fundamento factível da aprendizagem histórica na Europa? In M. A. Schmidt; M. Fronza & Nechi, L. (Org.) *Jovens e consciência histórica* (pp. 79- 102). W & A Editores.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Houghton Mifflin Company. [https://www.jameslindlibrary.org/wp-data/uploads/2016/01/Campbell\\_Stanley-Experimental\\_and\\_Quasi-Experimental\\_Designs\\_for\\_Research\\_1963.pdf](https://www.jameslindlibrary.org/wp-data/uploads/2016/01/Campbell_Stanley-Experimental_and_Quasi-Experimental_Designs_for_Research_1963.pdf)
- Carril-Merino, T., Solé, M. & Sánchez-Agustí, M. (2022). Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 287-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.24676>
- Chapman, (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. Alves & M. Gago (Coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp.21-35). CITCEM Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Davidson, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(3), pp. 148-156. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2047173417736906>
- Endacott, J. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-47. College and University Faculty Assembly of National Council for the Social Studies. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1)
- Ferreira, C. M. A. S. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In Barca, & M. A. Schmidt (org.), *Educação histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp.115- 130). CIEd, Universidade do Minho.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. LusoCiência.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90, 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Freitas, M.L., Solé, G. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Plural Editores.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. [Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho]. Instituto de

- García, A. (2022). *Análisis de la implementación de pensamiento histórico, métodos activos y recursos digitales en Bachillerato*. [Dissertação de Doutoramento. Universidad de Murcia]. Repositório da Universidade de Murcia.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I Programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático*. [Relatório para provas de agregação no grupo disciplinar. Universidade do Minho.]. Repositório da Universidade do Minho.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Lagarto, M. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/48700>
- Lee, P. J., Ashby, R. & Dickinson, A. K. (1996). Children's understanding of "because" and the status of explanation in history'. *Teaching History*, 82(1), 6-11.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In J. Bransford & M. Donovan (Eds.), *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom* (pp. 31-77). National Academy Press.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.11-32). CIED, Universidade do Minho.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empathy spaces: perspective taking in New Zealand Adolescent's Understanding of National History. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69-96). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Levstik, L. & Barton, K. (2001). *Doing History. Investigation with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da história: um estudo no Alentejo*. Publicações do Cidehu
- Pattison, S., Gutwill, J., Auster, R. & Cannady, M. (2019). *Experimental and Quasi-Experimental Designs in Visitor Studies: A Critical Reflection on Three Projects. Visitor Studies*, 22(1), 43-66. <https://doi.org/10.1080/10645578.2019.1605235>
- Riazi, A. & Candlin, C. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47, 135-173 doi:10.1017/S0261444813000505
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Editora Universidade de Brasília.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson.
- Shemilt, D. (1980). *History 13–16 Evaluation Study*. Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In Dickinson, P. Lee, & P. Rogers, (Eds.), *Learning History* (pp.39-84). Heinemann

Educational.

- Solé, M. G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. [Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.]. Instituto de Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/10153>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *The foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral Sciences*. Sage.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: a amostragem como factor decisivo de qualidade*. Edições Sílabo.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. & Morris III, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.
- Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager e S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.13-19). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.

## **32. Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península<sup>9</sup>**

Campos-Lopez, Teresa

---

<sup>9</sup> Este artículo está realizado dentro del proyecto “Feluses y precintos como fuentes para la comprensión del proceso de conquista, arabización e islamización de al-Andalus (siglos VIII-IX d.C.)” (REFERENCIA: PID2019-

Delgado, Ander

*Universidad del País Vasco, España.*

**Resumen:** Este texto presenta una propuesta para trabajar con el registro arqueológico en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la Península Ibérica en las aulas, desarrollada desde la interpretación de los feluses y los precintos de origen árabe como fuente histórica de primer nivel en el proceso de aprendizaje de la conquista y del emirato dependiente e independiente de al-Andalus. Sus objetivos son: (i) desarrollar la conciencia histórica sobre la etapa de la conquista árabe y el emirato; (ii) abordar el trabajo con fuentes históricas primarias, en este caso desde el registro arqueológico y su evidencia en el paisaje y cómo lo ha condicionado; (iii) desarrollar y trabajar con conceptos históricos en la enseñanza de la geografía y el tiempo histórico; (iv) incitar el examen de temas controvertidos en el aula, evaluando los nuevos relatos que se desarrollan desde el análisis y la argumentación histórica. Es decir, plantear un enfoque didáctico con el que implementar las competencias de pensamiento histórico y la perspectiva histórica desde el análisis del espacio geográfico, así como la elaboración de narrativas y argumentos históricos a partir de la investigación con fuentes primarias y desde la reflexión sobre los cambios y continuidades de dichos procesos.

**PALABRAS CLAVE:** fuentes históricas, monedas, precintos, localización geográfica, contexto arqueológico.

---

105189GB-I00 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, financiado por la AEI/10.13039/501100011033, bajo la dirección de F. Martín Escudero.

Este trabajo ha sido financiado por el Grupo de Investigación en Arqueología Medieval, Patrimonialización y Paisajes Culturales / Erdi Aroko Arkeologia, Ondaregintza eta Kultur Paisaiak Ikerketa Taldea (código IT1442-22), y el Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco (IT 1531-22).



## 1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta se desarrolla dentro del proyecto “Feluses y precintos como fuentes para la comprensión del proceso de conquista, arabización e islamización de al-Andalus (siglos VIII-IX d.C.)”, que parte de la hipótesis de que el modelo de conquista del territorio en al-Andalus, mediante armas o pacto, conllevó un asentamiento diferenciado de población, hecho que queda reflejado en un registro numismático y arqueológico de cada territorio. Por lo tanto, el objetivo principal del mismo es analizar cómo se produjo el proceso de conquista, arabización e islamización de al-Andalus a través de la presencia de estos objetos clave: feluses y precintos.

El felús es el tipo de moneda de más corto valor en el sistema monetario islámico de la época, emitido en cobre o en bronce. Es una pieza que apenas ha tenido representación en los gabinetes y colecciones debido a una aparente falta de interés como fuente de información, ya que solo recogían leyendas religiosas, y, en rara ocasión, la ceca o fecha de acuñación, excepcionalmente, un nombre. Además, debido a su escaso valor, no se solían guardar o esconder para recuperarlas después, así, no se ocultan como atesoramiento, más bien, se perdían en su uso diario.

Gracias al avance de la arqueología medieval en los años 70 del siglo XX, el material numismático, especialmente a partir de su contexto arqueológico, se empezó a ver como una fuente de investigación histórica de primer nivel. Este hecho ha permitido conocer un gran número de ejemplares y variantes, así como sus zonas de aparición, pudiéndose establecer de este modo series tipológicas y desarrollar estudios de circulación monetaria (Campos-Lopez, 2005; Frochoso, 2001).



**Figura 1.** Felús del Emirato Dependiente (peso 4,55 gr y modulo 21,69 mm). Depositado en el Museo Arqueológico de Córdoba, procedente de la excavación de Cercadilla

Por su parte, los precintos son unos sellos cilíndricos de plomo y portadores de una inscripción utilizados para cerrar bolsas. Las referencias de las inscripciones son variadas: relativas al botín de guerra, pactos, pagos de impuestos-capitación o la licitud/legalidad del uso de los feluses por la población. Incluso, en algunos, se pueden documentar el nombre de gobernadores de la época (Sènac y Ibrahim, 2017).



**Figura 2.** Anverso, reverso y perfil del precinto del Museo de Écija.

Así, en esta propuesta abordamos el estudio de estos feluses y precintos tanto desde su valor como fuente histórica, la información que nos transmiten de manera directa gracias a sus inscripciones, así como desde el análisis de su contexto arqueológico, llevando a cabo una lectura arqueológica del territorio donde se han localizado. Es decir, como una evidencia del pasado cuya presencia en el paisaje contribuye al conocimiento de la realidad histórica de ese momento, además de permitirnos trabajar en generando hipótesis sobre la evolución y el cambio.

De igual manera, entendemos que esta propuesta puede ser, además, un recurso didáctico con el que comprender mejor la historia y, más concretamente, la conquista omeya de la península. Propiciando, así, el análisis de las implicaciones derivadas de los mismos, tanto en lo que a conocimiento del pasado se refiere, la comprensión del presente y la construcción de un futuro desde la base de una ciudadanía crítica (Campos-Lopez, 2022).

En esta propuesta, por tanto, los temas principales a trabajar serían el espacio, en función de los contextos arqueológicos y localización de los objetos y artefactos, y el tiempo histórico, es decir, los procesos que acontecen en ese espacio. Como señalan Arias y Egea (2022, p. 14) se trata de entender las motivaciones que han llevado a una sociedad concreta a actuar en la manera que lo ha hecho, utilizar determinados recursos, modificar su entorno, organizar el espacio...

Igualmente, se abordará el trabajo de competencias educativas clave, así como el desarrollo de la empatía histórica, el método y el uso de las fuentes históricas en la construcción de una ciudadanía crítica y más democrática.

En este sentido, entendemos que educar actualmente va más allá de aprender contenidos conceptuales, información y datos. Es una acción que conlleva prepararse para el mundo y para saber afrontar los retos que nos propone la sociedad del s. XXI (García y De Alba, 2008). Todo ello si especialmente tenemos en cuenta que una de las finalidades de la enseñanza de la educación histórica y de las ciencias sociales ha de ser la de formar una ciudadanía con una base sólida en competencias sociales, y, a su vez, con un espíritu crítico que le permita participar en los cambios, así como en el devenir de la sociedad en la que le ha tocado vivir (Santesteban, 2019). Para avanzar en este objetivo, es necesario que las propuestas educativas sean partícipes del mismo, estando enraizadas y siendo parte de la sociedad y que sus problemas sean trabajados también en ese entorno, de lo contrario, corren el peligro de convertirse en entes alejadas de la realidad social y del mundo que debe educar.

Teniendo estas premisas en cuenta, nuestro objetivo general es implementar la educación histórica gracias al conocimiento del pasado, de forma que podamos entender mejor las circunstancias que definen

el presente, construyendo un futuro desde la igualdad y desde una sociedad crítica y más democrática. En este sentido, establecemos como aspectos a trabajar los siguientes ámbitos:

1. Entender la historia como el conocimiento científico del pasado basado en la utilización de fuentes sometidas a un juicio crítico (Feliu y Cardona, 2011): cómo se trabaja con las fuentes históricas, cómo se investiga en numismática, historia y geografía, en qué consiste el método arqueológico.
2. Acercarnos al paisaje a través de los contextos y objetos arqueológicos, y, al tiempo histórico, como un proceso que acontece en ese espacio, analizando las motivaciones que han llevado a una sociedad o grupo a actuar en la manera que lo ha hecho (Arias y Egea 2022).
3. Incidir en unas necesidades educativas específicas, en virtud del desarrollo de una ciudadanía crítica, democrática y cimentada en la igualdad. Todo ello a través de conceptos como la causalidad, o la empatía generada a través del conocimiento del pasado, dejando de lado estereotipos e interpretaciones tergiversadas, aquellos planteamientos asumidos como reales en función a su repetición hasta la saciedad, y no por su rigor científico.

**Tabla 2.** Tabla de los diferentes ámbitos de implementación de nuestra propuesta y las estrategias de trabajo que se plantean

OBJETIVOS		ESTRATEGIAS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO
<b>Objetivo 1 CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DEL PASADO. Fuentes Hcas</b>	1.1. Entender cómo se trabaja con las fuentes históricas: cómo se investiga en numismática, historia y geografía, así como la aplicación del método arqueológico.	Las fuentes primarias son idóneas para Fundamentar la enseñanza-aprendizaje de la historia en una perspectiva científica.  Las fuentes secundarias nos ofrecen información sintética y elaborada sobre el pasado.  Todo sobre la premisa de que el conocimiento científico del pasado debe basarse en la utilización de fuentes sometidas a un juicio crítico  Conexión con el pasado, observación objetiva y desarrollo de métodos de análisis histórico	Historia y Ciencias Sociales Lenguaje y comunicación Antropología Etnografía
<b>Objetivo 2 CONTEXTO ARQUEOLÓGICO Y GEOGRÁFICO</b>	2.1. Comprender el espacio, en función de los contextos y localización de los objetos arqueológicos 2.2. Enteder el tiempo histórico, como un proceso desarrollado en ese espacio.	Trabajar con el espacio en función de los contextos y localización de los objetos arqueológicos.  Entender el tiempo histórico como un proceso que acontece en ese espacio, así como analizar las motivaciones que han llevado a una sociedad o grupo a actuar en la manera que lo ha hecho.	Historia y Geografía Ciencias Sociales Lenguaje y comunicación Antropología Etnografía
<b>Objetivo 3</b>	1.1. Desarrollo de una ciudadanía	Trabajo en valores democráticos y derechos humanos.	Historia y Ciencias Sociales Lenguaje y comunicación

<b>CIUDADANÍA CRÍTICA</b>	crítica, democrática y cimentada en la igualdad. 1.2. Conocimiento del pasado de forma que se rompan interpretaciones tergiversadas, de rigor científico cuestionable.	Negacionismo y tergiversación del pasado	Antropología Educación para la Ciudadanía Valores
---------------------------	---	--	---

## 2. MÉTODO Y PROPUESTA DE ACTUACIÓN

### 2.1. Procedimiento. Cómo debemos acercarnos a estos objetos

El procedimiento se iniciará, en primer lugar, a través del análisis de estos artefactos, feluses y precintos. De esta manera, se genera el desarrollo del razonamiento inductivo (partiendo de lo concreto –la pieza- y avanzando hacia lo general –concepto sintético-), así como del deductivo (en el que partiremos de la estructura de un sistema cultural para acercarnos a las realidades particulares significadas en el objeto) (Bardovio y González, 2003).

Por lo tanto, en función de los objetivos señalados, en primer lugar, atenderemos a la didáctica del objeto. Este acercamiento nos ayuda a indagar en los recursos tecnológicos utilizados, las formas de vida de las personas que los utilizaron, y otros aspectos del mundo simbólico y de los valores de aquellas personas y sociedades.

Cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje de la historia exige trabajar a partir de las fuentes del pasado, así las fuentes primarias son idóneas para fundamentar la enseñanza-aprendizaje de la historia en una perspectiva científica, mientras que las secundarias nos ofrecen información sintética y elaborada sobre el pasado (Feliu y Hernández, 2011).

Los objetos son elementos que facilitan el aumento de la motivación en niños y niñas, jóvenes y públicos de todo tipo. Desarrollan capacidades como la necesidad de saber, la creatividad y estimulan la investigación histórica. Llenan de sentido contextual al pensamiento histórico y habilitan el poder realizar comparaciones entre el pasado y el presente, fomentando así la apreciación y comprensión del pasado (Bardovio y González, 2003, p.83).

### 2.2. Trabajar en el espacio y en el tiempo

Seguidamente, abordaremos las diferentes estrategias de aproximación al pasado a través de estas fuentes materiales, en este caso concreto, a través del espacio, entendido como localización geográfica y contexto arqueológico, y del tiempo, a partir del estudio de sus convecciones, algo indispensable para comprender y concebir el tiempo histórico. En este caso, todo ello vinculado al momento de la conquista omeya de la península.

La localización de estos materiales, su dispersión geográfica, nos sirve para trabajar, entre otros aspectos, la geografía. Igualmente, conocer las consecuencias derivadas de la documentación de esos

elementos en un espacio específico y su distribución deriva en el análisis de ese espacio, de sus posibles conexiones con otros, pautas de organización y las causas y consecuencias de esta distribución. Además, se puede determinar un interés estratégico, junto a posibles influencias en las tradiciones y culturas locales. Es decir, trabajar con la explicación de la distribución espacial de estos elementos (Arias y Ferrer, 2022, p.41). Todo esto nos proporciona elementos para un posterior análisis de las formas de vida de estas poblaciones, así como de estos lugares de manera más detallada.

Así, trabajar con la localización y espacios en donde han ido apareciendo estas monedas y precitos nos va a permitir, por un lado, desarrollar tanto el pensamiento espacial, al atender al estudio de la presentación cartográfica de estos hallazgos. Por ejemplo, ¿aparecen cerca de las vías de comunicación?, ¿o, se trata de hallazgos en los pueblos o espacios donde se localizaron los campamentos de asedio?...

Por ejemplo, podemos analizar las pautas de asentamiento que tuvieron lugar en el territorio. Como apunta Pedro Chalmeta (2003, p. 158-160), los bereberes, por su parte, fueron el primer cuerpo del ejército de Ṭāriq, por lo que fueron jalonándose por caminos que iban recorriendo, por lo que sus asentamientos coinciden, o deben coincidir, con las rutas usadas para sus desplazamientos, en sus itinerarios de batalla a las órdenes de Ṭāriq.

Y, por otro lado, también estaremos desarrollando del pensamiento geográfico, ya que se deberá ser capaz de conectar todos los elementos (naturales y humanos) de estos lugares, además de analizarlos en diferentes escalas. Es decir, se trata de explorar las diferentes formas en las que se experimentan y se usan estos lugares en función de los intereses de esta sociedad, o del proceso de conquista.



**Figura 3.** Mapa de los precintos de conquista ubicados por el topónimo citado en él y/o por su lugar de aparición

Por su parte, trabajar con el tiempo, más allá de la mera expresión cronológica, potenciar la enseñanza del tiempo histórico, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico y del pensamiento crítico-creativo, añadiendo, de esta forma, las dimensiones de temporalidad y las habilidades al mismo.

En este sentido, abordar el tiempo, el dominio de sus medidas y unidades es indispensable para la comprensión del tiempo histórico, así como conocer sus convenciones es necesario para poder concebirlo (Feliu y Hernández, 2011).

Así, trabajar con las periodizaciones de las épocas históricas vinculadas al proyecto, además de generar el conocimiento de las mismas, va a incidir en un mejor conocimiento de otra(s) cultura(s) –en

este caso concertó, de la cultura islámica- y de otros parámetros de entendimiento y organización del tiempo (calendarios, relatos históricos, concepciones del mundo...), así como de la organización de los lugares y espacios en los que estas gentes y pueblos vivían. Todo ello nos permitirá desarrollar estrategias de entendimiento de la causalidad histórica, como unos de los conceptos básicos de la misma.

• Para pasar del año musulmán al gregoriano:

$$G = \frac{32}{33}H + 622$$

• Para pasar del año gregoriano al musulmán:

$$H = \frac{33}{32}(G - 622)$$

Donde:

G = año gregoriano  
H = año musulmán (hégira)

**Figura 4.** Fórmulas para el paso de años gregorianos a años de la Hégira

Todo lo referido hasta este punto nos permite desarrollar diferentes métodos, destrezas y conceptos en las aulas desde el trabajo con este tipo de piezas, con la puesta en práctica de una perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de la historia (Bardovio y González, 2003; Roser y Pagès, 2011). La base sobre la que trabajar deber ser el conocimiento científico del pasado basado en la utilización de las diferentes fuentes históricas sometidas a un juicio crítico, ya que así es como debe ser entendida la historia (Feliu y Hernández, 2011).

### 2.3. Apostar por el desarrollo de un pensamiento crítico

Igualmente, la enseñanza de la historia y de la geografía se debe centrar en saber, conocer y describir los hechos del pasado, así como en comprender las motivaciones que los han llevado a su interpretación y su configuración como narración (Arias y Egea, 2022, p. 14). Es decir, ser consciente, en última instancia, de la importancia del contexto (cultural y social) para la configuración del lugar que se habita y de la historia que se narra, como puede ser el caso de la historia recibida de la conquista omeya y de las lecturas que de la misma se realiza hoy en día.

Introducir todos estos planteamientos didácticos en este proyecto, significa trabajar desde la aplicación de conceptos geográficos e históricos, incidir en el planteamiento de preguntas y desarrollo de la curiosidad, usar los métodos y habilidades implicados de manera creativa y competente, y, sobre todo, desarrollar una actitud de respeto hacia los lugares, otras culturas, otros medios, otras culturas... Es decir, incidir en la formación de una ciudadanía activa, informada y consciente; en todos los sentidos, responsable y participativa en el desarrollo sostenible del planeta y a un mundo socialmente más justo.

Así, las ciencias sociales, en general, y la geografía y la historia en particular, son necesarias para el desarrollo de una educación de calidad que permita aunar la diversidad cultural en el aula, de forma que se genere un espacio para reconocer y ser reconocido (Matencio *et al.*, 2017, p. 198).

En este sentido, las posibilidades de aprendizaje del alumnado se encuentran limitadas y condicionadas por una concepción del mundo elaborada a partir de sus experiencias de socialización. Por lo que el tratamiento de los problemas de nuestro mundo debería adoptarse a los diversos niveles

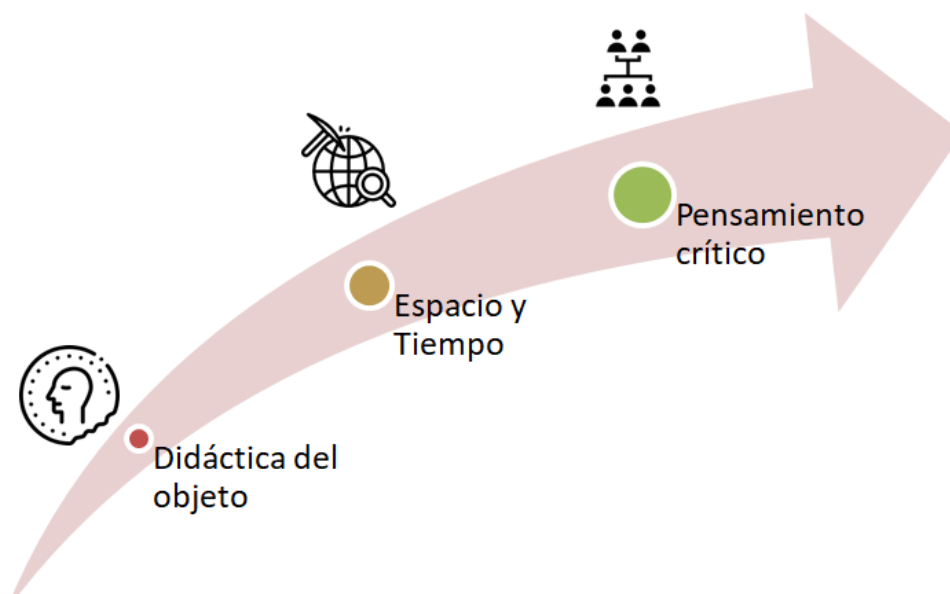
educativos, estar guiados por una serie de criterios, como la atención a los problemas básicos de la sociedad (desigualdad, poder, conflicto...), la gradación de complejidad en cuanto a las características del conocimiento aplicable a cada objetivo, el tipo de objeto de estudio; y, cómo no, tener en cuenta también el criterio de la diversidad, la adopción de perspectivas distintas en relación con las problemáticas que se pueden abordar (Merchán y García, 1997, p. 10). Es decir, plantear problemas adecuados pertinentes, y trabajarlos con una metodología adecuada.

En este sentido, este proyecto nos permite acercarnos a problemáticas como la perspectiva intercultural existente en la actualidad a partir del acercamiento a otras culturas del pasado. Todo esto se encuentra identificado con la promoción de valores y actitudes como la tolerancia, la justicia social, la empatía, el respeto, la solidaridad, la lucha contra la discriminación y la conciencia de los problemas sociales inscritos en un contexto más global (Matencio *et al.*, 2017). Así, partiendo de premisas como descubrir el valor de la diversidad cultural que entraña la identificación de las diferencias, conocer el significado social de esas diferencias, y, comprender el valor social de esas diferencias, es decir, entender que el contexto social da un valor determinado a cada diferencia (Matencio *et al.*, 2017), podemos llevar a cabo un acercamiento a las realidades históricas que planteamos estudiar.

Partiendo de esta idea, la empatía histórica se convierte en una estrategia fundamental para visibilizar esta diversidad cultural. A partir del estudio de las sociedades del pasado podemos desarrollar comportamientos como el respeto a la dignidad (de uno mismo y de los demás), educar en la participación (a través del diálogo y la comunicación), identificar, comprender y valorar rasgos distintivos y plurales de las sociedades, y, además, valorar la herencia cultural recibida.

De la misma manera, y acercándonos a la historia como conocimiento científico del pasado, podemos trabajar los diferentes relatos que están surgiendo en nuestra sociedad y cómo se convierten en acertados, no por su base científica sino por su repetición hasta la saciedad (Campos-Lopez, 2022; García-Sanjuan, 2021). Así, podemos citar el ejemplo “público y notorio que el añejo dislate de I. Olagüe (¡de 1969!) sigue haciendo estragos (...), que se esfuerzan por minimizar hasta extremos pueriles la existencia de al-Andalus, aduciendo una supuesta falta de pruebas materiales de la conquista” (Chalmeta, 2018, p. 334). Estas hipótesis, y otras, seguirán negado la existencia de pruebas como las que investiga este proyecto, pero, en esta ocasión, gracias a la investigación histórica se podrán plantear nuevas teorías y narraciones.

La aplicación didáctica de este proceso de investigación, así como del contraste entre las fuentes materiales vinculadas a este periodo y aquellas fuentes escritas asociadas al mismo, en este caso la conocida como Crónica mozárabe de 754 (Fanjul, 2011), se presenta como un recurso lleno de posibilidades y que nos deriva en el tratamiento de problemas actuales a través del análisis de la perspectiva histórica y de nuestro pasado. En resumen, generando saber y conocimiento a través del hacer



**Figura 5.** Infografía del planteamiento del proyecto

### 3. CONCLUSIONES: PROPUESTAS Y LÍNEAS DE FUTURO

En función de lo expuesto en los apartados anteriores, planteamos, a continuación, una serie de líneas de actuación:

- Socializar los contenidos de la historia poniendo en práctica técnicas de comunicación, didáctica y difusión (Feliu y Hernández, 2011), como se plantea en esta propuesta. Como señala Prats (2016), esto se puede unir con la idea de que lo que no se conoce no se puede enseñar, lo cual nos lleva a preguntarnos si desde nuestra posición de investigadores/as podemos o debemos implicarnos en la dedicarnos en la divulgación.
- Desarrollar el pensamiento geográfico y espacial. Ser capaces de conectar todos los elementos (naturales y humanos) de un lugar y analizarlos en diferentes escalas, así como las habilidades cartográficas. Además, enseñar el espacio significa asumir que no todas las personas lo conciben de la misma manera (las ideas políticas o creencias, entre otras variables, pueden influir en cómo se gestiona) (Arias y Ferrer, 2022, p. 43).
- Poner en práctica diferentes conceptos asociados al estudio de la historia: la causalidad histórica como concepto estructural de la misma, así como la empatía como instrumento necesario para acercarnos a otras culturas a través del conocimiento de otras épocas como base para desarrollar una ciudadanía más democrática.
- La enseñanza de las ciencias sociales debe tener como finalidad la de formar una ciudadanía crítica con una base sólida en competencias sociales y cívicas (Santiesteban, 2019). Deben delimitar los conceptos que se van a trabajar para poder acercarlos a la realidad social, favoreciendo así la reflexión, la generalización y la aplicabilidad al entorno de estos conceptos, realizar una adaptación curricular (seleccionando contenidos adecuados), utilizar el bagaje cultural del propio alumnado. El desarrollo del pensamiento social se logra más fácilmente cuando los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro (Roser y Pagès, 2011, p. 38).



- Todo esto nos lleva a establecer unos fines concretos (Prats y Santacana, 2011): facilitar la comprensión del presente, contribuir a desarrollar facultades intelectuales, enriquecer los temas del currículo y adquirir sensibilidad en lo referente a temáticas sociales.
- Desde la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales al desarrollo de las competencias básicas de la LOMLOE, no debemos olvidar que, en el bloque de las competencias específicas para convivir y habitar el mundo, se encuentra la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana (competencias 7 y 8), además de la competencia aprender a aprender. Dentro de la competencia social y ciudadana, es necesario comprender cómo se han gestado y organizado las sociedades en el pasado y en el presente (dimensión espacio y tiempo), y saber cómo nos gustaría construir el futuro personal y social. Para ello hay que priorizar aquellos aprendizajes que permitan el desarrollo de una conciencia crítica en la interpretación de problemas sociales (dimensión pensamiento social), para que los alumnos crezcan como personas y ciudadanos comprometidos en la mejora de la sociedad, como pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento en la construcción de su mundo (Rosel y Pagés, 2011).

## REFERENCIAS

- Abascal, S. (2015). ¿Por qué arrancamos en Covadonga?, *Libertad Digital*, 29.11.2015 [Disponible en <https://www.libertaddigital.com/opinion/2015-11-29/santiago-abascal-por-que-arrancamos-en-covadonga-6429671/> Consultado el 12.03.2023].
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.
- Álvarez Ossorio, I. (2007). El islam y la identidad española: de Al-Ándalus al 11-M. En C. Taibo (Dir.), *El nacionalismo español. Esencia, memoria e instituciones* (pp. 267-290). Catarata.
- Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Ed. Síntesis.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ed. Ariel patrimonio, Grupo Planeta.
- Bardavio, A. y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. I.C.E. Univeristat de Barcelona.
- Barreira, D. (2019). Los 10 episodios favoritos de Vox en la Historia de España: así sucedieron de verdad. *El Español*, 23 de enero de 2019 [[https://www.elespanol.com/cultura/historia/20190123/episodios-favoritos-vox-historia-espana-sucedieron-verdad/370464067\\_0.html](https://www.elespanol.com/cultura/historia/20190123/episodios-favoritos-vox-historia-espana-sucedieron-verdad/370464067_0.html) Consultado el 18 de febrero de 2021]
- Campos López, T. (2001). Feluses en las excavaciones de Jaén. En A. Canto y V. Salvatierra Cuenca (Coords), *IV Jarique de numismática andalusí*, 8, (pp. 111-120). Casa de la Moneda y Universidad de Jaén.
- Campos López, T. (2022). Las monedas de la conquista árabe: recurso didáctico para comprender la historia y desarrollar la empatía. *Actas del VI Congreso Nacional de Numismática Porto '22*. En prensa.

- Campos López, T. y Martín Escudero, F. (2023) Una aproximación a la conquista omeya de al-Andalus a través de las fuentes históricas: el precito de Écija/*Istiyya*. En F. Martín y M. López (Eds.), *Sigiliografía Hispánica Nuevos Estudios*. (pp.355- 381). En prensa.
- Canals, R. y Pagès, J. (2011) El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 138, 35-40.
- Chalmeta Gendrón, P. (2003). *Invasión e Islamización. La sumisión de Hispania y la formación de Al-Andalus*. Universidad de Jaén.
- Chalmeta Gendrón, P. (2018) Reseña del libro Los precintos de la conquista omeya y la formación de Al-Andalus, *Anaquel de estudios árabes*, 29, 333-4.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Santacana i Mestre, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Editorial TREA.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Editorial GRAÓ.
- Fanjul, S. (2011) *Crónica mozárabe de 754*. Instituto Alfons el Magnanim.
- García-Pérez, F. y De Alba -Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XII, 270(122).
- García San Juan, A. (2018). Rejecting al-Andalus, exalting the Reconquista: historical memory in contemporary Spain, *Journal of Medieval Iberian Studies*, 10(1), 127-145.
- García San Juan, A. (2020). Weaponizing historical knowledge. The notion of Reconquista in Spanish nationalism, *Imago Temporis. Medium Aevum*, XIV, 133-162.
- García San Juan, A. (2021). Distorsiona, que algo queda. Tergiversaciones y disparates sobre Al-Andalus y el pasado medieval peninsular. En D. Jiménez Martín (Ed.), *La primera mentira. Mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la Historia* (pp. 55-74). Postmetropolis Editorial.
- Gonzalbes, M. y Sánchez, Á. (2016). La exposición Historias en Miniatura. Una representación didáctica de las monedas antiguas de la Península Ibérica, en Actas XV Congreso Nacional de Numismática, Patrimonio numismático y museos (pp. 697-708). Madrid: Museo Arqueológico Nacional y Casa de la Moneda. <http://www.man.es/man/dms/man/actividades/congresos-reuniones/2014/congreso-numismatica/actas/XV-CONGRESO-NUMISMATICA-ACTAS/XV%20CONGRESO%20NUMISMATICA%20%28en%20baja%29.pdf>
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial GRAÓ.
- López Facal, R. y Sandrián, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López Facal, R., Miralles Martínez, P., Prats Cuevas, J. (Dirs.) y Gómez Carrasco, C. J. (Coord.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Editorial GRAÓ.

- López Fernández-Cao, M. y Pastor Prada, R. (2016). El precio y el valor: un acercamiento al dinero y la moneda en Educación Primaria. *En Actas XV Congreso Nacional de Numismática, Patrimonio numismático y museos* (pp. 709-724). Madrid: Museo Arqueológico Nacional y Casa de la Moneda. <http://www.man.es/man/dms/man/actividades/congresos-reuniones/2014/congreso-numismatica/actas/XV-CONGRESO-NUMISMATICA-ACTAS/XV%20CONGRESO%20NUMISMATICA%20%28en%20baja%29.pdf>
- Matencio López, R. M., Miralles Martínez, P., Serrano Pastor, F. J. (2017) El aula de geografía e historia, una buena herramienta para la diversidad cultural y el desarrollo de la educación y la competencia intercultural. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas (Dir.) y C. J. Gómez Carrasco (Coord.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 191-201). Editorial GRAÒ.
- Merchán, F. J. y García, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- Miller-Idriss, C. (2020). *Hate in the homeland. The global far right*. Princeton University Press.
- Murphy, J. (2012). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria*. Editorial GRAÒ.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011) Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 13-29. Graò.
- 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. <https://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y Pagès, J (Coords). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Sarti, M. (2016). Enseñanza escolar de procesos conflictivos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 34-39.
- Sènac, P. e Ibrahim, T. (2017). 711-756. Universidad de Granada.
- Zúquete, J. P. (2018). *The identitarians. The movement against globalism and Islam in Europe*. University of Notre Dame Press.

### 33. La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia<sup>10</sup>

Castro-Fernández, Belén  
Pousa Castelo, Manuel

*Universidad de Santiago de Compostela, España.*

**Resumen:** El nuevo contexto educativo, surgido con la aprobación de la LOMLOE, invita al debate sobre los parámetros con que debe articularse la evaluación de aprendizajes en las ciencias sociales. Es por ello que desde la universidad de Murcia se creó un grupo de trabajo para analizar el examen de Historia de España en las pruebas para acceder a la universidad en diversas comunidades autónomas españolas. Este trabajo se ocupa, con una muestra de 22 exámenes (dos convocatorias anuales entre 2012 y 2022), de analizar en qué medida las pruebas gallegas fomentan a través de sus enunciados el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico del alumnado, habilidades básicas para la construcción de una ciudadanía crítica y democrática. Para comprobar si la prueba evalúa una interpretación compleja y crítica del pasado o una académica y memorística a) se clasifican los tipos de ejercicios, b) se identifica el enfoque historiográfico predominante y c) se mide el tratamiento de las competencias históricas en tres niveles cognitivos de aplicación. Los resultados parecen mostrar un bajo nivel de demanda cognitiva, pese a detectarse un énfasis en la demanda de composiciones a partir de documentos históricos. Desde 2018 el modelo incluye opciones que favorecen la repetición memorística contenidos.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación, examen, competencias históricas, pensamiento histórico, educación histórica.

---

<sup>10</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los elementos clave del sistema educativo que invita a profundizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (López-Facal, 1997; Alfageme & Miralles, 2009; Domínguez, 2015; Gómez & Miralles, 2015 & 2016; Gómez et al., 2018). Para desarrollar una educación histórica de calidad, que problematice contenidos, enfrente al alumnado a retos y problemas sociales y contribuya al desarrollo personal bajo una orientación cívica, es conveniente identificar los parámetros con los que se viene midiendo el conocimiento. Es en ese sentido que el Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2018) recuerda que la enseñanza de la Historia puede contribuir a la construcción de una ciudadanía comprometida y transformadora.

En el presente trabajo se analiza el examen de Historia de España en las pruebas de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad en Galicia (ABAU), entre los años 2012 y 2022, para conocer en qué medida presenta un enfoque competencial, que evalúa el pensamiento histórico del estudiante, o uno expositivo que valora la capacidad de memorizar y reproducir contenidos. Se trata de realizar un diagnóstico de la única prueba externa oficial que se hace al alumnado gallego, en el marco de un proyecto que busca hacer un estudio comparativo a nivel nacional. En él se identifican el tipo de contenidos, la modalidad de ejercicios y el tratamiento de competencias históricas: perspectiva histórica, causas y consecuencias, relevancia histórica, cambio y continuidad, evidencias históricas, dimensión ética de la historia, conciencia histórica y competencia cívica. Realizar este análisis en 2023 resulta importante al abrirse el debate sobre las pruebas de acceso ante el nuevo enfoque propuesto por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en proceso de implantación.

A día de hoy, la investigación más completa sobre las pruebas de selectividad en España es una tesis doctoral (Ruiz, 2021) en la que se realizó una comparativa de todas las materias en las diferentes comunidades autónomas. En el caso de la Historia de España se hizo un análisis completo que incluía el tipo de preguntas, el nivel cognitivo, la meta, los resultados o el tipo de tareas. Para el caso gallego no contamos con estudios posteriores a 1993, año en que se publicó la tesis doctoral de María Luisa Rodicio, que se centró en la revisión del acceso a la universidad desde una perspectiva longitudinal mediante la técnica del *Path analysis*.

Para las pruebas de Historia de España el estudio más reciente es el de Payeras et al. (2018), aunque cabe destacar uno previo de la Universidad de Valencia relativo a la convocatoria de junio de los años 2012 y 2013 realizado por Sáiz y Fuster (2013), que analizaba cuatro dimensiones del pensamiento histórico: conciencia temporal-histórica, empatía histórica, representación de la historia e interpretación histórica. Un año después, se analiza la influencia de las pruebas de acceso a la universidad en la Comunidad Valenciana en la enseñanza de la geografía y la historia basado en los niveles de aprendizaje de la Taxonomía SOLO (Biggs & Tang, 2007) cuyos autores, aunque ven avances en las capacidades que demandaban estas pruebas, denunciaban que "todavía es frecuente encontrarse con preguntas donde los alumnos deben relacionar hechos históricos con sus correspondientes fechas" o que "promueven un aprendizaje basado en la reproducción del pasado, muy ceñido a los cánones academicistas y poco vinculados a la emisión de juicios" (Souto et al., 2014, p. 4 y 6).

En 2015, Carlos Fuster analiza los estándares de aprendizaje de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en el currículo de Historia de España de 2º de Bachillerato y los efectos que éstos podrían tener en la prueba que da acceso a la universidad. Hay

también un estudio que compara las pruebas de Historia de España en la selectividad en 2010 (Alarcón, 2010), pero no ha sido publicado. En él se concluía un avance en el nivel cognitivo medido por las pruebas más allá de lo meramente memorístico.

La actual prueba de Historia de España en las ABAU de Galicia parece, a través de sus enunciados, no implicar el desarrollo de competencias de pensamiento histórico en la etapa de Bachillerato. El objetivo general del estudio, por tanto, consiste en analizar en qué medida esta prueba está pensada para fomentar esas capacidades por parte del alumnado, como estrategia fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica y democrática. Para ello se establecen, a su vez, tres objetivos específicos:

1. Clasificar la tipología de pregunta del examen de Historia en las ABAU de Galicia para identificar las capacidades cognitivas que se fomentan.
2. Revisar los contenidos más preguntados en el examen de Historia en las ABAU de Galicia para comprobar cuál es el enfoque historiográfico predominante.
3. Medir el tratamiento de competencias históricas a través de los enunciados de las preguntas del examen de Historia en las ABAU de Galicia para conocer si se promueven habilidades de pensamiento crítico en el alumnado de Bachillerato.

## **2. MÉTODO**

Se lleva a cabo un estudio de tipo exploratorio y descriptivo con un enfoque cuantitativo (Bisquerra, 2004; Hernández et al., 2014), para medir el tratamiento de las competencias históricas en el examen de Historia de España en las pruebas de acceso a la universidad en Galicia. Se clasifica el tipo de ejercicios que conforman los exámenes, se hace una revisión de los contenidos más reiterados y se mide la presencia de las competencias históricas en tres niveles cognitivos de aplicación.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

La muestra del estudio está compuesta por 22 exámenes ya que se trata de dos convocatorias anuales a lo largo del periodo escogido de 2012 a 2022. Una tiene lugar en junio nada más acabar el curso escolar (ordinaria) y la otra se realizaba tradicionalmente en septiembre y desde 2019 en julio (extraordinaria). Se toma como marco de estudio esta franja temporal porque se considera suficiente para conocer la evolución reciente del examen de Historia de España y ver en qué medida su planteamiento se puede relacionar con un modelo sociocrítico de enseñanza de la historia. Los exámenes contienen 72 preguntas y 78 enunciados, pues en los años 2020-2022 hay en cada convocatoria un ejercicio con dos apartados.

### **2.2. Instrumentos**

En la recogida de información sobre la tipología de preguntas se sigue la clasificación empleada por López y Monteagudo (2016) y Gómez et al. (2018), y sobre el nivel cognitivo que se desprende de los enunciados se toma como referencia a Sáiz (2013) y Gómez et al. (2018). En cuanto a los contenidos de las preguntas se realiza un recuento simple tomando como guía el marco curricular correspondiente.

Para medir si los enunciados de las preguntas implican pensamiento histórico por parte del alumnado se emplea una Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas (RECH), con tres niveles cognitivos de aplicación (bajo, medio y alto), diseñada y validada, por un panel de expertos externos, en el marco del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00),

subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033), en el que se encuadra este estudio (Tabla 1).

**Tabla 1.** Rúbrica para la Evaluación de Competencias de Pensamiento Histórico (RECH) con tres niveles cognitivos de aplicación

<b>NIVELES DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS</b>			
<b>Competencias</b>	<b>Nivel 1-Bajo</b>	<b>Nivel 2-Medio</b>	<b>Nivel 3-Alto</b>
<b>Perspectiva histórica</b>	Situar y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción.	Explicar un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social evitando la proyección de los valores del presente en su análisis.	Evaluar un fenómeno histórico o un personaje basándose en su contexto y relacionarlo con otros contextos del pasado y del presente.
<b>Causas y consecuencias</b>	Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico.	Explicar que existen múltiples causas y consecuencias (corto y largo plazo) vinculadas a un hecho y proceso histórico y que éstas pueden estar interrelacionadas entre sí.	Evaluar críticamente cómo las acciones e intereses de los individuos o grupos afectan a los acontecimientos (condicionan la causalidad) y prestar atención, además de a la multiplicidad de factores y causas, a su jerarquía.
<b>Relevancia histórica</b>	Identificar y discriminar personas y acontecimientos relevantes de la historia.	Saber explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante.	Inferir la importancia de un personaje o acontecimiento histórico de forma multiperspectiva y con objetividad crítica (a partir del contraste de dos o más fuentes).
<b>Cambio y continuidad</b>	Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.	Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia.	Argumentar y comparar las repercusiones de los procesos de cambio y continuidad en la historia, teniendo en cuenta las dimensiones temporales, y que puede haber diferentes ritmos y direcciones en el cambio y la continuidad.
<b>Evidencias históricas</b>	Identificar y extraer información de fuentes históricas de diversa naturaleza.	Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo.	Elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas y su contexto de producción y uso.
<b>Dimensión ética de la historia</b>	Identificar juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos, decisiones o acciones pasadas sin contextualizar en la época en la que se produjeron.	Emitir juicios éticos sobre acontecimientos, decisiones, acciones o fenómenos del pasado de forma contextualizada.	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones, acontecimientos o fenómenos en el pasado y el presente, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en recordar esas acciones y actuar en consecuencia.

<b>Conciencia histórica</b>	Identificar aspectos del pasado que influyen en las circunstancias del mundo actual.	Comprender las circunstancias actuales desde una perspectiva histórica a partir de reflexiones y discursos.	Ser conscientes de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella (conocimiento científico del pasado-presente), y ser capaces de realizar figuraciones, plantear proyectos e imaginar futuros posibles.
<b>Competencia cívica</b>	Identificar aspectos del pasado que influyen y/o generan una conciencia cívica, en valores democráticos o ciudadana.	Contextualizar, poner en perspectiva el pasado con problemas ciudadanos de la actualidad: convivencia, respeto, multiculturalidad	Relacionar y argumentar problemas socialmente relevantes en la actualidad, de ciudadanía crítica o sobre valores democráticos partiendo de hechos del pasado.

### 2.3. Procedimiento

La consulta de los exámenes se realiza a través de la página web de la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG), que cuenta con un repositorio en abierto de las pruebas realizadas desde el año 2004 (<https://ciug.gal/gal/abau>).

La clasificación del tipo de preguntas y su contenido, según los criterios ya comentados, se completa con la aplicación del instrumento RECH a cada uno de los ejercicios que componen los exámenes. Primero se especifica si el enunciado implica el desarrollo de una competencia histórica y después se marca su nivel de aplicación. Los datos obtenidos a través de esta rúbrica se han sometido a un análisis cuantitativo a través del paquete estadístico SPSS.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Formato de examen y nivel cognitivo

Para el período de estudio, entre los años 2012 y 2022, hemos identificado tres modelos de examen de Historia de España: modelo A (2012-2017), modelo B (2018-2019) y modelo C (2020-22). Con anterioridad a la LOMCE el formato de examen consiste en una pregunta de tipo ensayo, que el alumnado puede escoger entre dos opciones. A partir de 2018 debe responder a dos preguntas de cuatro que componen la prueba, combinadas como se quiera. En estos casos se trata de preguntas cortas, de extensión media y ejercicios con apoyo de textos (Tabla 2).

**Tabla 2.** Modelo de examen de Historia de España en las pruebas de acceso a la universidad en Galicia 2012-2022

<b>Convocatoria ordinaria/extraordinaria</b>				
<b>Modelo examen</b>	<b>Años</b>	<b>Opciones de examen</b>	<b>Núm. de preguntas</b>	<b>Tipo de pregunta</b>
A	2012-2017	2	1	Ensayo con apoyo de textos
B	2018-2019	2	3	Pregunta corta Pregunta de extensión media Ejercicio con apoyo de textos
C	2020-2022	1	4 [responder 2 combinadas como se quiera]	Pregunta corta Pregunta de extensión media Ejercicio con apoyo de textos



La base de estos tres modelos de examen es el comentario de textos, que se encuentra en las preguntas que hemos catalogado como ensayo y ejercicio con apoyo de textos. Ambas suponen casi dos tercios del total (Tabla 3). El elevado número de las últimas se debe a la alta opcionalidad del modelo C que, en cada opción ofrece tres preguntas de este tipo (cada una con tres textos, lo que los multiplica). En cuanto al elevado número de preguntas cortas y de extensión media se debe a que los modelos B y C incluyen dos preguntas en cada opción. Nótese que, históricamente tuvo mayor peso el ensayo porque durante más de la mitad de los años que nos ocupan eran la única opción.

Es de lamentar que, como queda dicho, los textos pierden peso en los dos últimos modelos de examen, tanto porque se combinan con otras preguntas como porque se reduce la demanda de hacer una redacción que hile los textos. Así, en el modelo A se indica que se trata de “realizar una composición coherente y argumentada” mientras en el B el análisis de textos ya puntúa sólo la mitad del examen y sólo pide “hacer una redacción sobre...”. El modelo C pide que se elijan dos preguntas de cuatro de las que sólo tres son demandas de “composiciones históricas” por lo que, aunque inevitablemente debe hacerse un comentario de textos para aprobar, éste vale sólo la mitad del examen. Además, sólo en los criterios de evaluación se indica que para alcanzar el aprobado es requisito citar los documentos y en los modelos B y C el número de textos por pregunta se reduce a tres frente a la horquilla de cuatro a siete en el modelo A. También se reduce su extensión, que puede alcanzar las 36 líneas apretadas de textos jurídicos o políticos de la opción B de junio de 2013.

**Tabla 3.** Preguntas del examen de Historia de España en las pruebas de acceso a la universidad en Galicia 2012-2022

Tipo de pregunta	Presencia en el examen de Historia de España	
	Número de enunciados	Valor en el examen
Ensayo con apoyo de textos	24 (31%)	10 puntos
Pregunta corta	14 (18%)	2 puntos
Pregunta de extensión media	14 (18%)	3 puntos
Ejercicio con apoyo de textos	26 (33%)	5 puntos

En cualquier caso, incluso el modelo A ofrece pistas de que se aceptaría una versión más sencilla de la “composición” manteniéndose una confusa ambigüedad sobre la demanda. En primer lugar, la mencionada extensión dificulta grandemente el análisis, pues la lectura detallada implicaría mucho tiempo. Además, el modelo pide en cada examen que se “aborden las siguientes cuestiones” pasando a enumerar aquellas sobre las que versan los textos como si de enunciados de preguntas teóricas se tratase. Aunque complica la interpretación de la pregunta al añadir “que no se trata de responder a preguntas aisladas”.

Las preguntas de composición histórica de las ABAU son muy diferentes al comentario de texto como el que ofrecía la comunidad valenciana según Souto et al. (2014), que incluye la demanda de la identificación del tipo de fuente y de las ideas principales de los textos, la definición de conceptos asociados a los textos y la respuesta a preguntas específicas sobre los mismos. Y, desde luego, mucho más pobre que la prueba *AS-A levels* con documentos de la universidad de Cambridge de mayo/junio de 2021 (Cambridge Assessment International Education, 2023). En ella se ofrecen cuatro documentos en cualquiera de sus tres modelos (europeo, americano e internacional) y se pide una labor intelectualmente más compleja: que se comparen las posiciones defendidas en dos textos que tratan la misma cuestión o se demanda en qué grado todos los documentos permiten sostener una afirmación.

Los análisis de texto gallegos tampoco están a la altura de la prueba italiana, el *Esame di Stato*, en su tipología B (Ministerio dell’Instruzione, 2019). En ella, en un modelo ofrecido por el ministerio de educación se ofrece un texto con reflexiones sobre la historia contemporánea y su importancia en torno a Momigliano y Bloch. Las preguntas inciden sobre puntos tan interesantes como el papel de la "memoria familiar" según los autores mencionados en el documento.

Aparte de la reproducción fragmentaria de documentos escritos, hay un uso testimonial de otras fuentes primarias en el modelo A. En concreto, frente a 181 textos, se recurre a dieciocho tablas, tres gráficos, dos caricaturas o viñetas, dos fotos de objetos y una de individuos, y un cartel. Este es un rasgo común al conjunto de las pruebas regionales tal como encontró Ruiz (2021, p. 302), destacando que "un 96% del total de ítems están formulados a través del lenguaje verbal-escrito mientras que, únicamente, un 4% está formulado a través de un lenguaje gráfico". En los modelos B y C no hay imágenes.

En el caso de las preguntas teóricas, estamos también ante un formato de examen de baja demanda cognitiva (Tabla 4). De hecho, no se formulan preguntas como tal, sino que se trata en la mayoría de los casos de nombres de períodos o procesos históricos del tipo "el Neolítico" o "el régimen feudal y la monarquía estamental". Frente a estos ejemplos, la prueba de preguntas teóricas del Bachillerato internacional del primer ejemplo de examen de mayo de 2017 (IBO, 2023) incluye la evaluación comparativa de líderes, el examen de consecuencias a corto y largo plazo o la emisión de juicios sobre aseveraciones históricas complejas como “las disputas dinásticas están en el centro de la mayoría de los conflictos medievales”.

**Tabla 4.** Correspondencia entre tipología de pregunta, enunciado y nivel cognitivo en el examen de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia

<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Ejemplo de enunciado [Convocatoria]</b>	<b>Nivel cognitivo</b>
<b>Pregunta corta</b>	Defina brevemente cuatro de los ocho términos: 1. Economía predadora, 2. Carta de poblamiento, 3. Converso, 4. Paz de Utrecht, 5. Abdicaciones de Bayona, 6. Caciquismo, 7. Pacto de San Sebastián, 8. Sindicato Vertical. [Junio, 2022]	NIVEL 1-BAJO. Localiza y repite la información de fuentes y textos académicos, conocimiento declarativo reproduce y/o memoriza.
<b>Pregunta de extensión media</b>	Desarrolle uno de los cuatro temas: 1. Conquista y romanización. 2. La configuración del imperio español en el siglo XVI. 3. El cambio dinástico y la guerra de Sucesión. 4. El reformismo borbónico en Galicia. [Junio, 2022]	NIVEL 1-BAJO Localiza y repite la información de fuentes y textos académicos, conocimiento declarativo reproduce y/o memoriza.
<b>Ejercicio con apoyo de textos</b>	Elabore una composición histórica a partir de los textos propuestos. Los siguientes textos deben permitirle hacer una redacción sobre los principales sectores industriales y el papel del ferrocarril. Teniendo en cuenta los documentos y su contexto, debe atender cuando menos a la identificación de los sectores pioneros de la industrialización española y sus limitaciones, así como a los condicionantes derivados de la Ley General de Ferrocarriles. Doc 1. Máquinas en activo en la industria algodonera catalana (proceso de hilado).	NIVEL 2-MEDIO. Comprende, resume, parafrasea y/o esquematiza la información del recurso, confecciona elaboraciones sencillas.

	<p>Doc 2. Descripción de la industria local publicada en la Guía del viajero en Málaga (1861).</p> <p>Doc 3. Ley General de Ferrocarriles, Gaceta de Madrid, 6 de xuño de 1855.</p> <p>[Junio, 2022]</p>	
<b>Ensayo con apoyo de textos</b>	<p>A partir de los siguientes documentos debes elaborar una composición sobre el final del franquismo y el inicio de la transición democrática. En la redacción debes abordar las siguientes cuestiones: la incerteza política, la conflictividad social y la crisis económica que marcan el período; las posturas políticas enfrentadas, desde el inmovilismo hasta la propuesta rupturista; la apertura de una vía reformista hacia la democracia. Recuerda que no se trata de responder a preguntas aisladas, sino de realizar una composición coherente y argumentada, y que en la evaluación se tendrán en cuenta los conocimientos, la utilización de los documentos y la corrección de la expresión escrita.</p> <p>Doc.1. Extracto del comunicado en el que ETA reivindica el atentado contra Carrero Blanco en 1973.</p> <p>Doc.2. Evolución del número de huelgas en España entre 1971 y 1975.</p> <p>Doc.3. Viñeta humorística alusiva a la crisis económica, publicada en la revista satírica <i>Por favor</i> en 1975.</p> <p>Doc.4. Discurso de J. A. Girón de Velasco al ser nombrado presidente de la Confederación Nacional de Excombatientes (noviembre de 1974).</p> <p>Doc.5. Propuestas de la Junta Democrática, hechas públicas en París en julio de 1974.</p> <p>Doc.6. Después de la dimisión de Arias Navarro, el primer consejo de ministros presidido por Suárez da a conocer su programa de gobierno. Así lo recoge el periódico <i>El País</i> (17 de julio de 1976).</p> <p>[Junio, 2015, opción A]</p>	<p>NIVEL 3-ALTO.</p> <p>Analiza, aplica y evalúa la información extraída de fuentes, resuelve preguntas inferenciales y aplica contenidos procedimentales.</p>

### 3.2. Enfoque historiográfico

Los textos seleccionados ofrecen también varias particularidades que denotan una visión bastante académica de la disciplina. Por ejemplo, sólo hay una referencia a la vigencia del pasado en el presente, que además lo es a un debate historiográfico. Se trata de dos textos (de un conjunto de cuatro enmarcados en el golpe del 18 de julio de 1936), uno que ofrece "una interpretación revisionista [que] comparte y predica algunos de los mitos franquistas" de Pío Moa y otro "del historiador" Ángel Viñas (septiembre 2017, opción B). Asimismo, no hay referencias a la memoria histórica. Ni a la lejana, relacionada con las conmemoraciones de eventos y personajes de la guerra de la independencia, donde se forja el nacionalismo español; ni con los debates sobre la memoria del franquismo, ETA o la guerra civil. De hecho, sólo hay dos composiciones de un total de 51 sobre la última y una sobre el alzamiento del 18 de julio de 1936. Tampoco se aborda la historia del nacionalismo catalán pese a su papel protagónico en la política actual. Sólo aparecen los nacionalismos llamados periféricos en conjunto y en una única composición.

Además, hay un predominio casi absoluto de la historia jurídico-política con la excepción de una composición sobre la "vida cotidiana en el franquismo" (septiembre 2014, opción A). También con este período se hace la excepción de pedir una composición sobre un individuo, el propio dictador.

No hay elementos propios de la historiografía conservadora, como la historia militar o las posiciones absolutistas, con la excepción de un texto favorable al carlismo en septiembre de 2017. De hecho, sólo se sigue la visión triunfante, la liberal. Tampoco hay sitio para la historia cultural, aunque hay textos de novelistas como Galdós. No hay historia de la ciencia o una perspectiva internacional más allá de las guerras de Marruecos (y sólo hasta Annual): ni la independencia de América latina o sus repercusiones en España, ni el europeísmo, el iberismo, la influencia de Estados Unidos, Francia o el Reino Unido, el papel internacional del país en algún momento o la visión de los extranjeros o los emigrados de España. Todo ello pese a que la LOMCE establecía (R.D. 1105/2014, p. 321) que debía impartirse la historia de España "sin olvidar por ello su pluralidad interna y su pertenencia a otros ámbitos más amplios, como el europeo y el iberoamericano".

El período más abordado es el franquismo, que figura ocho veces con el análisis de diferentes aspectos (tres son de la oposición). Después está la Restauración que lo hace en nueve ocasiones, de las cuales cinco son de su caída y tres sólo de la crisis de 1917. A continuación, el movimiento obrero figura en cinco composiciones, cuatro el reinado de Fernando VII; y tres la II República, la Transición, la Guerra Civil y el reinado de Isabel II (cuatro si incluimos un texto sobre las constituciones de 1812 a 1876). La economía figura cinco veces: tres en el franquismo (incluyendo política económica) y sólo dos de la importante industrialización decimonónica.

Sólo hay tres composiciones que se ocupen de duraciones largas, abarcando más de un siglo: sobre la cuestión nacional, la influencia del ejército en la política (curiosamente en el período 1815-1923) y las relaciones Iglesia-Estado (también extrañamente entre 1836 y 1937).

### **3.3. Competencias de pensamiento histórico**

En cuanto al tratamiento de las competencias históricas, 64 de 78 enunciados de ejercicios, lo que representa el 82%, implican su desarrollo por parte del alumnado (Tablas 5 y 6). Como puede apreciarse y hemos visto en el análisis de los enunciados, las competencias más demandadas en los exámenes de la ABAU son las tradicionales: Perspectiva histórica y Evidencias históricas. Explicaremos algunos ejemplos del trabajo con otras competencias:

- Competencia cívica. Esta competencia solo la identificamos con un nivel bajo de desarrollo en las pruebas de junio de 2016, opción A, y 2017, opción B. La primera propone como tema las relaciones entre Iglesia y Estado “desde la implantación del liberalismo en la década de 1830 hasta la guerra civil” abordando “la desamortización eclesiástica vinculada a la implantación del liberalismo; los cambios en las relaciones Iglesia-Estado en función del carácter conservador o progresista de los distintos gobiernos y regímenes políticos; el alineamiento político de la Iglesia en la guerra civil”. El segundo examen se propone componer un texto sobre “la crisis de la Restauración, abierta a partir de 1898” tratando “consecuencias de la guerra de 1898; la falta de legitimidad política del sistema; las demandas sociales y políticas que se reclamaban para regenerar la vida pública; los problemas bélicos en Marruecos y el papel de los militares que culminó con el pronunciamiento de Primo de Rivera como final del régimen constitucional”.

- Dimensión ética de la historia. Presente en la opción B de junio de 2013 en una composición sobre la “instauración e institucionalización de la dictadura franquista” pidiendo con manifiesta intención crítica que se analice su “caracterización ideológica hostil a la democracia; la liquidación de los sindicatos de clase; el pseudoparlamentarismo y la concentración de poderes; la eliminación de las libertades civiles

y políticas...”. También figura en las pruebas de septiembre de 2014 y 2015 (opción A en ambos casos). En la primera prueba la demanda no se aprecia en los enunciados sino en la selección de textos. Se trata de la ya mencionada selección sobre la sociedad en el franquismo que incluye textos sobre una situación de penuria económica y moral ultraconservadora: figuran el racionamiento, la censura, normas de “modestia” de la diócesis de Málaga, consejos para ser una “buena esposa” de la Sección Femenina o normas del código civil de 1958 sobre deberes de hombres y mujeres en el matrimonio. Sólo el quinto documento se ocupa de un aspecto positivo, el aumento de la calidad de vida en los años 60. En la segunda prueba se introduce al examinando en cuestiones éticas en el enunciado, pues al mencionar las cuestiones que deben abordarse, enumera: “las pretensiones centralizadoras y uniformizadoras del Estado liberal (...); el contraste entre el tratamiento de este asunto por parte de la democracia republicana y de la dictadura franquista”. Además, los últimos dos documentos son un fragmento de un libro de texto de 1º de bachillerato de 1945 que, en retórica propia de la época, aboga por la unidad de España con un solo “jefe o Caudillo”; y un panfleto que llama “bárbaros” a aquellos que no hablan castellano y “caballeros” a los que sí.

- Cambio y continuidad. Encontramos esta competencia en el enunciado de la opción A de septiembre de 2016 al incluir en las “cuestiones a tratar”, el “inicio” de la Transición y diferentes sucesos hasta el triunfo del PSOE en 1982.

- Relevancia histórica. Se localiza en la segunda pregunta de la prueba extraordinaria de 2020 pues se centra exclusivamente en las cortes y la constitución de 1812 otorgándole así relevancia al suceso.

- Causas y consecuencias. En la opción A de la convocatoria de septiembre de 2017 se pide, con un nivel competencial alto, elaborar una composición coherente y argumentada sobre la vida política durante el reinado de Isabel II, desde su inicio hasta el pronunciamiento que le pone fin, invitando de ese modo a analizar las razones de su caída.

- Conciencia histórica. Podemos citar la opción B del examen de septiembre de 2017 en relación con la rebelión militar del 18 de julio de 1936, a través de una composición argumentada sobre la “caracterización del golpe militar; los argumentos esgrimidos por los sublevados y los principales asuntos que propician el conflicto con el gobierno legítimo; los intereses defendidos y los apoyos sociales y políticos con los que cuenta cada parte; la interpretación histórica del levantamiento militar”.

**Tabla 5.** Nivel de desarrollo de competencias de pensamiento histórico en las pruebas de Historia de España de acceso a la universidad en Galicia 2012-2022 (por los 78 enunciados, pues hay ejercicios que contienen dos preguntas) aplicando el instrumento RECH

<b>Competencia de pensamiento histórico</b>	<b>Nivel 1-Bajo</b>	<b>Nivel 2-Medio</b>	<b>Nivel 3-Alto</b>	<b>No desarrolla</b>
Perspectiva histórica	6	57	0	15
Causas consecuencias	7	8	2	61
Relevancia histórica	0	1	0	77
Cambio Continuidad	0	3	7	68
Evidencias históricas	2	3	44	29
Dimensión ética	0	11	0	68
Conciencia histórica	1	0	1	76
Competencia cívica	2	0	0	76

**Tabla 6.** Correspondencia entre examen y el nivel de desarrollo de competencias de pensamiento histórico en las pruebas de Historia de España de acceso a la universidad en Galicia 2012-2022 aplicando el instrumento RECH

Examen					Competencias de pensamiento histórico									
Año	Convocatoria	Opción de examen	Número de pregunta	Tipo de pregunta	Desarrolla competencia	Perspectiva histórica	Causas consecuencias	Relevancia histórica	Cambio continuidad	Evidencias históricas	Dimensión ética	Conciencia histórica	Competencia cívica	
2012	1ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
	2ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
2013	1ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
	2ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
2014	1ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
	2ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3	2			
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
2015	1ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
	2ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2			3	3	2			
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
2016	1ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2			3	3		1	1	
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2				3				
	2ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2			3	3				
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2			3	3				
2017	1ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2			3	3	2			
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2	2		3	3	2		1	
	2ª	A	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2	3		3	3				
		B	1	Ensayo con apoyo de textos	SI	2	3			3	2	3		
2018	1ª	A	1	Pregunta corta	SI	1								
		A	2	Pregunta de extensión media	SI	2								
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2				3				
		B	1	Pregunta corta	SI	1								
		B	2	Pregunta de extensión media	SI	2								
		B	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	1			3				
	2ª	A	1	Pregunta corta	NO									
		A	2	Pregunta de extensión media	SI	2								
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2				3				
		B	1	Pregunta corta	SI	1								
2019	1ª	A	1	Pregunta corta	SI	1								
		A	2	Pregunta de extensión media	SI	2								
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2				1				
		B	1	Pregunta corta	SI	1								
		B	2	Pregunta de extensión media	SI	2								
		B	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI		1			1				
	2ª	A	1	Pregunta corta	NO									
A	2	Pregunta de extensión media	SI	2										
A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	2									

		B	1	Pregunta corta	SI	1								
		B	2	Pregunta de extensión media	SI	2								
		B	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	1							
2020	1ª	A	1.1	Pregunta corta	NO									
		A	1.2	Pregunta de extensión media	NO									
		A	2	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2			2	2				
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	2			2				
		A	4	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	2			2	2			
	2ª	A	1.1	Pregunta corta	NO									
		A	1.2	Pregunta de extensión media	NO									
		A	2	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2		2			3			
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
		A	4	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
2021	1ª	A	1.1	Pregunta corta	NO									
		A	1.2	Pregunta de extensión media	NO									
		A	2	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	1				3			
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	1				3			
		A	4	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
	2ª	A	1.1	Pregunta corta	NO									
		A	1.2	Pregunta de extensión media	NO									
		A	2	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	1				3			
		A	4	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	1			2	3			
2022	1ª	A	1.1	Pregunta corta	NO									
		A	1.2	Pregunta de extensión media	NO									
		A	2	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
		A	4	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	2				3			
	2ª	A	1.1	Pregunta corta	NO									
		A	1.2	Pregunta de extensión media	NO									
		A	2	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2					3			
		A	3	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	2				3			
A	4	Ejercicio con apoyo de textos	SI	2	2				3					

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las pruebas de Historia de España en la selectividad gallega de los últimos 11 años muestra que sigue vigente lo encontrado por Gómez y Miralles (2016, p. 139) en un marco más amplio: "La evaluación del pensamiento histórico y de las destrezas relacionadas con la historia constituye una tendencia minoritaria, y a veces inexistente". El examen de Historia en las ABAU de Galicia parece no implicar el desarrollo de competencias de pensamiento histórico en la etapa de Bachillerato.

Los resultados obtenidos en este estudio parecen indicar que las pruebas gallegas evalúan capacidades mayoritariamente en dos competencias de ocho (Perspectiva histórica y Evidencias históricas) y no en sus niveles más altos. Resulta deseable, por tanto, reflexionar sobre la adecuación de las futuras pruebas de acceso a una enseñanza de la historia que atienda por igual a contenidos de primer y segundo orden (Sáiz, 2013; Gómez et al., 2014).

Los tipos de examen propuestos no siguen los principios que defienden la competencia para la ciudadanía democrática (Consejo de Europa, 2018). En ellos se defiende el estudio de la historia social como un pilar necesario para crear ciudadanos activos y un estudio de documentos históricos que forme para saber actuar ante la propaganda.

El uso de textos se aproxima a las teorías que pretenden que el alumno se acerque a la labor del historiador, pero el hecho de que la selección venga dada y de que se trate de pedazos altamente editados hace que este objetivo no se cumpla. De hecho, se trata de lo que se conoce como un comentario de textos que, como hemos visto, se acerca a menudo a una sucesión de preguntas que piden la reproducción fiel de un temario cerrado que, además, es conservador en sus planteamientos historiográficos. Convendría, como defendió Wineburg (2001), trabajar con el subtexto, el estudio de las intenciones (incluso inconscientes), lenguaje, creencias y asunciones de los autores.

El modelo analizado de prueba de historia de España, lejano de un nivel competencial complejo, como se ha visto, fue el quinto que produjo peores resultados en las EVAU de 2019 con un 68.99% de aprobados frente a una media nacional de 71.05%. También se encontraba en sexta posición por debajo, en cuanto a la nota media obtenida en la prueba, 6.33, de acuerdo con los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU).

El análisis longitudinal y diagnóstico competencial realizado de la única prueba externa oficial que se hace al alumnado gallego para acceder a la universidad en Galicia sobre Historia de España, permitirá compararlo con las diferentes perspectivas que sobre esta materia y su conocimiento tienen las autoridades educativas de otras comunidades autónomas españolas. Además, como ha sido señalado (Payeras et al., 2018), pese a ser diferentes, dan acceso al conjunto del sistema universitario español.

## REFERENCIAS

- Alarcón, M. D. (2010). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. (Diploma de Estudios Avanzado no publicado). Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Alfageme, M.<sup>a</sup> B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- IBO (2023). *History. Higher level. Paper 3 History of Europe N20/3mlSTX/HP3/ENG/TZ0/EU/M* (noviembre 2020). Recuperado 23 de abril de 2023. <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/assessment-and-exams/sample-exam-papers/>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa* (1ª Ed.). La Muralla.
- Consejo de Europa (2018). *Quality History Education in the 21st century. Principles and Guidelines*. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press.
- Cambridge Assessment International Education (2023). *Cambridge International AS & A Level History (9489). Past papers, examiner reports and specimen papers*. Recuperado 23 de abril de 2023. <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-international-as-and-a-level-history-9489/past-papers/>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.



- Fuster, C. (2013). ¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valencia]. Repositorio UV. <https://roderic.uv.es/handle/10550/35198>
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 139-146 <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>
- Gómez, C., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio siglo XXI*, 36(1), 85-106.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). McGraw-Hill.
- López-Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón Pérez (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 371- 397). GEU.
- López, R. y Monteagudo, J. (2016). La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas. *Revista Currículum*, 29, 51-61.
- Ministerio dell'Instruzione (2019). *Esami di Stato*. [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/esempi/201819/Italiano/Pdf/TipologiaB\\_1.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/esempi/201819/Italiano/Pdf/TipologiaB_1.pdf)
- Payeras, M.; Jacob, M. y Florido, C. (2018). La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina? En R. Molina de Dios, A. Morey Tou y C. Pau Manera (Eds.) *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia* (pp. 233-265). Universidad de las Islas Baleares.
- Rodicio, M. L. (1993). *El acceso a la Universidad en Galicia: Análisis de las disfuncionalidades de la prueba de selectividad y alternativas*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela].
- Ruiz, Judit (2021): *Acceso a la universidad en España. Análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidad autónoma*. Universidad complutense.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Souto, X. M., Fita, S. y Fuster, C. (2014): El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En Nicolás Martínez Valcárcel (coord.). *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (287-304). Nau Llibres
- Souto, X. M. Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia (pp. 157-165). En J. Pagés y A.

Santiesteban (eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 2. AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

### 34. ¿De quién es el Arte?

Jiménez Ibáñez, Francisco

*I.E.S Bernardino del Campo (Albacete), España.*

**Resumen:** El expolio del arte es un problema que plantea numerosos dilemas éticos y jurídicos. ¿A quién pertenece el arte? ¿Qué responsabilidad tienen los países que han expoliado el patrimonio de otros pueblos? Estas son algunas de las preguntas que se abordan en el siguiente artículo, que presenta una serie de actividades realizadas por el profesor Francisco Jiménez Ibáñez y sus alumnos de 4 de la ESO del Instituto Bernardino del Campo de Albacete. El objetivo de estas actividades es fomentar el interés y la reflexión crítica sobre el arte y su expolio en los siglos XIX y XX, así como desarrollar habilidades de investigación, comunicación y debate. La primera actividad consiste en una introducción al concepto de arte y su valoración estética e histórica. Esta actividad pretende sensibilizar al alumnado sobre la diversidad y la subjetividad del arte. La segunda actividad se centra en el tema del coleccionismo, el expolio y la historia. A partir de la información recopilada, deben elaborar una presentación en la que expliquen el contexto histórico, cultural y político de cada caso. La tercera actividad consiste en unas tertulias artísticas dialógicas. El objetivo es sacar las obras de arte de su contexto museístico y relacionarlas con cuestiones más transversales, como la identidad, la memoria, la violencia o el consumo.

**PALABRAS CLAVE:** arte, coleccionismo, expolio, historia, tertulias artísticas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En un principio se iba a presentar una propuesta tipo debate sobre imperialismo, colonialismo y sus consecuencias culturales para los colonizados y colonizadores. Nuestra idea era hablar de la pérdida de identidad de los pobladores indígenas, la implantación de patrones de conducta europeos (lengua, educación, religión) y poder dialogar sobre la influencia del arte africano y asiático en el arte occidental de esa época. Nuestra voluntad era despertar el interés por el intercambio que se dio, aunque los colonizadores quisieran imponer su cultura, los pueblos colonizados mostraron al mundo una rica y distinta manera de hacer arte, de bailar, cantar, comer, trabajar y en definitiva de vivir. Al investigar y buscar imágenes para el debate decidimos hacer una propuesta más ambiciosa, pensando en el coleccionismo y el expolio, pero para ello debíamos conseguir que los alumnos tuvieran unos conocimientos previos en lo relativo a la historia del arte y eso nos dio pie a elaborar algo más grande, algo que nos llevaría alguna sesión más. Lo mejor sería una triple propuesta.

La primera actividad consistiría en una introducción al concepto de arte y su valoración estética e histórica, mediante la pregunta “¿Eso es arte?”. Los alumnos y alumnas debían analizar diferentes obras de arte, tanto clásicas como contemporáneas, y argumentar si las consideran o no arte, y por qué. Esta actividad pretendía sensibilizar al alumnado sobre la diversidad y la subjetividad del arte, así como sobre los criterios que se utilizan para juzgarlo.

La segunda actividad se centraría en el tema del coleccionismo, el expolio y la historia del arte. Los alumnos y alumnas debían investigar sobre casos concretos de obras de arte que han sido expoliadas o reclamadas por sus países de origen. A partir de la información recopilada, debían elaborar una presentación en la que explicasen el contexto histórico, cultural y político de cada caso, así como las razones a favor y en contra de su restitución. Esta actividad pretende fomentar el espíritu crítico y la conciencia sobre los problemas y conflictos que genera el expolio del arte.

La tercera actividad consistiría en unas tertulias artísticas dialógicas, en las que los alumnos y alumnas debaten sobre obras de arte controvertidas o polémicas. El objetivo es sacar las obras de arte de su contexto museístico y relacionarlas con cuestiones más transversales, como la identidad, la memoria, la violencia o el consumo. Esta actividad pretende estimular el diálogo y el respeto por las opiniones ajenas, así como la capacidad de expresar juicios y contenidos propios.

Una de las causas más frecuentes del expolio artístico son las guerras y los conflictos armados, que ponen en peligro la integridad y la seguridad de los bienes culturales. A lo largo de la historia, se han dado numerosos casos de obras expoliadas y destruidas en estos contextos, como por ejemplo el saqueo de Roma por los bárbaros, el expolio napoleónico en Europa, la destrucción del patrimonio cultural de Afganistán por los talibanes o el saqueo del Museo Nacional de Irak. Estos ejemplos muestran la vulnerabilidad del arte ante la violencia y la codicia humanas, así como la necesidad de protegerlo y preservarlo como parte de nuestra memoria e identidad colectivas. El estudio del expolio artístico es importante en la educación secundaria porque permite a los alumnos conocer y valorar el arte, así como reflexionar sobre las consecuencias éticas, políticas y sociales de este tipo de prácticas. Además, el expolio artístico puede servir como un punto de partida para explorar otras cuestiones relacionadas con la historia del arte, como la conservación, la restauración, el coleccionismo, el mercado o la legislación. En el presente artículo se expone una propuesta didáctica relacionada con el Arte, su expolio, la historia reciente y las tertulias y debates sobre arte.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta propuesta didáctica se ha llevado a cabo en el IES Bernardino del Campo de Albacete por el profesor Fran Jiménez Ibáñez y sus 26 alumnos y alumnas de 4º ESO de Historia, materia de tres sesiones semanales y que tiene contenidos de Historia y Arte. Tiene un objetivo didáctico fundamental, acercar al alumnado al mundo del arte.

La procedencia de los alumnos es diversa al tener adscritos centros tanto públicos como concertados de la zona. En general la procedencia socioeconómica del alumnado es de familias de clase media o media-alta. La situación laboral de las familias está representada por que en la mayoría de los casos los dos progenitores están empleados. La mayoría de los alumnos presentan expectativas de continuar estudios en las etapas siguientes de bachillerato y universidad. Al respecto, hay que destacar que un gran porcentaje de alumnos y alumnas se encuentran implicados en actividades extracurriculares, tanto culturales, musicales, artísticas, idiomas o deportivas, es decir alumnos con una alta implicación y motivación tanto en las ya citadas como en las que propone el centro.

Estos alumnos y alumnas tienen unos conocimientos mínimos en cuanto a arte se refiere ya que la educación secundaria obligatoria tiene algunos contenidos específicos relacionados con arte que muchas veces no son prioritarios por cuestiones diversas, ya sea de calendario, por tiempo limitado, de currículo, etc. Puede ser que por iniciativa propia o de sus padres hayan tenido mayor contacto con el mundo del arte, los museos y el coleccionismo.

### 2.2. Conexión con los elementos curriculares

Aunque en 4.º ESO la legislación vigente era LOMCE hemos decidido trabajar con la legislación LOMLOE, Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha que estará vigente el próximo curso en 4º y nos permite estudiar las nuevas directrices de la ley educativa española.

**Tabla 1.** Descriptores operativos del curriculum

Competencia en comunicación lingüística: CCL1, CCL2, CCL3 y CCL5.	La transversalidad es una condición inherente al Perfil de salida, en el sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. De la misma manera, la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: STEM2.	
Competencia digital: CD1, CD2.	
Competencia personal, social y de aprender a aprender: CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4.	

Competencia ciudadana: CC1, CC2, CC3.	
Competencia emprendedora: CE1.	
Competencia en conciencia y expresión culturales: CCEC1, CCEC2.	
Objetivos de etapa	a, b, d, e, g, h, j, m.
Competencias específicas	1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
	2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.
	3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
	7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
Criterios de evaluación	1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación.
	1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósters,

	presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.
	2.2 Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa.
	3.4 Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la historia a través del uso de fuentes de información diversas.  5.2 Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos.
	6.1 Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual, y del conocimiento de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminados.
	6.2 Contribuir al bienestar individual y colectivo a través del diseño, exposición y puesta en práctica de iniciativas orientadas a promover un compromiso activo con los valores comunes, la mejora del entorno y el servicio a la comunidad.
	7.1 Reconocer los rasgos que van conformando la identidad propia y de los demás, la riqueza de las identidades múltiples en relación con distintas escalas espaciales, a través de la investigación y el análisis de sus fundamentos geográficos, históricos, artísticos, ideológicos y lingüísticos, y el reconocimiento de sus expresiones culturales.
	7.2 Conocer y contribuir a conservar el patrimonio material e inmaterial común, respetando los sentimientos de pertenencia y adoptando compromisos con principios y acciones orientadas a la cohesión y la solidaridad territorial de la

	comunidad política, los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
	9.2 Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

### 2.3. Procedimiento

Las actividades fueron llevadas a la práctica durante el 2º trimestre del presente curso 2022/2023. La secuenciación sería la siguiente:

**Tabla 2.** Actividades de la secuencia didáctica

FASES	ACTUACIONES
2 sesiones	¿Qué es el arte?
1 sesión	Video: “¿De quién es el arte? RTVE
1 sesión	Explicación del proyecto, grupos de trabajo
1 sesión	Trabajo de investigación en clase
2 sesiones	Exposiciones orales
1 sesión	Tertulia y debate sobre el arte

*1ª Actividad: ¿Qué es el arte? Visionado de una serie de obras artísticas.*

Es una actividad muy visual y con preguntas muy concretas para que ellos se plantea sus primeras inquietudes artísticas y estéticas. Elaboramos una presentación en la que mezclamos obras de arte universales con obras de arte menos conocidas y menos apreciadas por el público para poder plantear preguntas durante su visionado en clase. Las preguntas eran muy sencillas, del tipo: “¿Qué veis en la imagen?”, “¿Eso es arte?”, “¿Quién decide que eso sea arte?”, “¿Por qué hay conflictos por algunas obras de arte?”, “¿Cómo ha ayudado el arte a conocer nuestro pasado?”, “¿Cuál es el lenguaje apropiado para hablar de arte?”, “¿Qué obra de arte elegirías como la obra más importante de la historia?”.





**Figura 1.** David de Miguel Ángel



**Figura 2.** Queen of hearts de Harold Edgerton

Para esta actividad dedicamos 2 sesiones y utilizamos una presentación tipo Power Point que se proyectó en la pantalla interactiva, las imágenes aparecen solas, sin título y sin año de ejecución para que los alumnos hagan suposiciones de cuando se hizo la obra, a qué estilo pertenece y si conocen o no al artista que la hizo.

*2ª Actividad: Video: “¿De quién es el arte? RTVE. Explicación del proyecto, grupos de trabajo. Trabajo de investigación en clase. Exposiciones orales.*

Visionado del reportaje “¿De quién es el arte?” y explicación del trabajo de investigación y presentación que deben realizar en grupo:

<https://www.rtve.es/play/videos/telediario-2/claves-del-expolio-cultural/6291829/>

<https://www.youtube.com/watch?v=dsdi71mrvnA>

Después del visionado se harán 5 grupos y se sorteará la temática del trabajo de investigación. Se realizará una presentación y una exposición oral en clase por parte de cada grupo explicando esta problemática histórica.

- Expolio por parte de los británicos.
- Expolio por parte de los franceses.
- Expolio por parte de los alemanes.
- Expolio por parte de los americanos.
- Expolio por parte de los españoles. Problemática nacional.

El trabajo tendrá que hablar de la época del colonialismo y el imperialismo, la I Guerra Mundial, la II Guerra Mundial, la Guerra Civil, la Guerra Fría, etc.

Los grupos deberán realizar un trabajo de investigación y una presentación tipo power point, genially etc. Después de las presentaciones habrá un debate.

Cada grupo deberá incluir en su investigación los siguientes apartados:

- Breve historia del siglo XIX y XX del país que le ha tocado, centrándose en los
- conflictos bélicos, imperialismo, colonialismo, crisis. etc.
- Obras de arte que son sospechosas de haber sido expoliadas e historia de cómo llegaron a estos países. Son obras de dudosa procedencia.
- Situación actual de agresiones contra el patrimonio cultural en otros países.
- Bibliografía o webgrafía (listado de recursos electrónicos tales como páginas web, blogs, foros o demás sitios web de internet.

*3ª Actividad: Tertulia y debate sobre el arte. Soluciones al expolio del Arte.*

Tertulias artísticas dialógicas, en las que los alumnos y alumnas debaten sobre obras de arte (Las señoritas de Avignon y las tres edades de la mujer de Gustav Klimt). El objetivo es sacar las obras de arte de su contexto museístico y relacionarlas con cuestiones más transversales, como la identidad, la memoria, la violencia o el consumo. Esta actividad pretende estimular el diálogo y el respeto por las opiniones ajenas, así como la capacidad de expresar juicios y contenidos propios.

### **3. RESULTADOS**

Los resultados de esta actividad son muy interesantes. El arte en la mirada de un alumno o alumna de 15 o 16 años no es para nada lo que esperamos y sus comentarios son muy elocuentes en algunos casos, tienen gran capacidad de escepticismo, tienen juicio estético, pensamiento libre, se cuestionan ciertas obras mientras que otras son aplaudidas unánimemente. Para algunos el arte conlleva ideas muy elevadas a las que les cuesta acceder, para otros el arte busca el morbo y las emociones, y hay quienes muestran una clarividencia inaudita para su edad. Tras ese visionado de imágenes y después de dialogar y hacernos muchas preguntas llegamos a un consenso, el arte tiene un valor enorme en todas las culturas y en todas las civilizaciones. Los hombres y mujeres han sido espectadores y observadores de arte como somos en la actualidad consumidores de medios de información y entretenimiento. En muchas ocasiones ese deseo de observar ha llevado al hombre a coleccionar esas obras de arte y en muchas otras a robar o expoliar aprovechando conflictos y guerras.

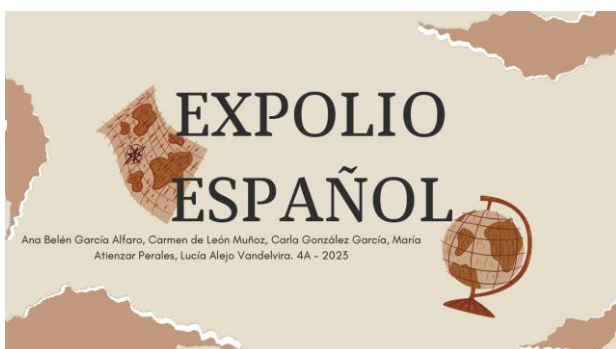
Entre las conclusiones finales de nuestra primera actividad sosteníamos que, como consumidores de arte, los hombres en muchas ocasiones habían comprado arte e incluso lo habían robado y expoliado.

La segunda actividad tendría que ver con este tema, con el expolio y el destrozo de monumentos u obras artísticas de relevancia. La fórmula que utilizaríamos es muy sencilla, primero visionado del reportaje “¿De quién es el Arte?: las claves del expolio cultural” de 18 minutos de duración, emitido por TVE el 14 de enero de 2022 y que pone el punto de mira en si los grandes museos deben devolver obras y antigüedades a sus países de origen, un debate que viene de lejos. Después de ver el video tendrían que hacer un trabajo de indagación e investigación, exposición oral del mismo y plantear posibles soluciones.

Hicimos cinco grupos de entre cinco y seis componentes y les dimos las indicaciones pertinentes para la elaboración del trabajo. Cada grupo debía incluir en sus presentaciones los siguientes apartados:

- Breve historia de los siglos XIX y XX del país que le ha tocado (Francia, España, Reino Unido, EE.UU. o Alemania), centrándose en los conflictos bélicos, imperialismo, colonialismo, crisis, etc.
- Obras de arte sospechosas de haber sido expoliadas e historia de cómo llegaron a estos países. Son obras de dudosa procedencia.
- Situación actual de agresiones contra el patrimonio.
- Bibliografía o webgrafía (listado de recursos electrónicos tales como páginas web, blogs, foros o demás sitios web de internet).

Ejemplos e imágenes de las exposiciones orales y presentaciones:



**Tabla 3.** Invetstigaciones.

Listado de obras que los alumnos han investigado:	Obras agredidas que han trabajado:
Altar de Pérgamo (Alemania) Busto de Nefertiti (Alemania) Puertas de Ishtar (Alemania)	La sirena de Copenhague. La Rendija (Pinturas rupestres, Sierra de Herencia, Ciudad Real).

<p>La Ermita de San Baudelio de Berlanga (pinturas) (EE.UU.)  Nuestra Señora de Atocha (EE.UU.)  Monasterio de San Francisco de Cuellar (EE.UU.)  Castillo de Benavente (EE.UU.)  Reja de la Catedral de Valladolid (EE.UU.)  Monasterio de Sacramenia (EE.UU.)  Venus del Espejo de Velázquez (Reino Unido)  San Martín y el mendigo del Greco. (EE.UU.)  Tesoro de los Quimbayas (España)  Guernica (España)  Friso del Partenón de Atenas (Reino Unido)  Piedra Rosetta (Reino Unido)  Los Moáis de Isla de Pascua (Reino Unido)  Los bronce de Benin (Reino Unido)  Victoria de Samotracia (Francia)  Bodas de Caná de Paolo Veronese (Francia)  El escriba sentado. (Francia)  Zodiaco de Dendera. (Francia)  La Gioconda. (Francia)  Venus de Milo. (Francia)</p>	<p>La Gioconda.  La Piedad de Miguel Ángel.  Guernica de Pablo Picasso (Kill all lies).  Girasoles de Van Gogh.  Catedral de Reims  Puente de Mostar  Casco antiguo de Dubrovnik  Budas de Bamiyan  Mausoleos de Tombuctú  Ciudad de Hatra  Ciudad asiria de Nimrud  Palmira  Gran Mezquita de Alepo  Venus del Espejo de Velázquez</p>
---	---

#### 4. EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta Situación de Aprendizaje, se propone una rúbrica (anexo 1) que permite dar mayor transparencia al proceso evaluador a través del análisis cualitativo de los resultados. Este documento debe estar a disposición de los alumnos antes de iniciar el proceso de trabajo, así como dejar las pautas del mismo completamente claras desde el principio.

Esta rúbrica para evaluar una exposición oral pertenece al proyecto EDIA y Centro Nacional de desarrollo curricular en sistemas no propietarios (CEDEC), puede ser modificada en cualquier momento o fase del proceso para introducir los cambios necesarios para adaptarlos al contexto en que se desarrolla la Situación de Aprendizaje. En nuestra propuesta solo cambiamos el apartado de los contenidos.

#### 5. CONCLUSIONES

En la propuesta final o debate final los alumnos debían plantear una solución al problema del expolio y el robo de obras de arte. Algunas de las piezas más valiosas y emblemáticas se encuentran en museos lejanos a sus lugares de origen, como resultado de guerras, colonizaciones o compras ilegales. La solución a esta situación no es fácil, ya que implica cuestiones legales, políticas y éticas. Los alumnos llegaron a conclusiones o soluciones muy diversas para solucionar el problema. Una posible solución que planteaban varios grupos de alumnos es que los museos compartan las obras de arte con los países de donde proceden, mediante préstamos temporales, exposiciones itinerantes o acuerdos de cooperación. De esta forma, se podría favorecer el acceso a la cultura, el respeto a la diversidad y la reparación histórica. Otra alternativa era que los países que atesoran la obras, como Francia, Alemania, España, EE.UU. y Reino Unido, las devuelvan a sus países de origen. Esta medida se basa en el principio de justicia histórica y en el respeto a la memoria y la identidad de los pueblos que sufrieron el saqueo colonial. Algunos países europeos ya han iniciado procesos de restitución de bienes culturales a naciones africanas y asiáticas, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO. Sin embargo, esta solución también

plantea desafíos y controversias, como la dificultad de determinar la procedencia y la propiedad de las obras, la capacidad de los países receptores de conservarlas y exhibirlas adecuadamente, y el impacto en el patrimonio universal y el acceso a la cultura.

## REFERENCIAS

- Ayuso, S. (2019, 6 de junio). Francia redobla los esfuerzos para devolver las obras expoliadas a judíos. *El País*. [https://elpais.com/cultura/2019/06/06/actualidad/1559835598\\_007230.html](https://elpais.com/cultura/2019/06/06/actualidad/1559835598_007230.html)
- Barraca, P. (2018). *La lucha contra el tráfico ilícito de Bienes Culturales*. Ministerio de Cultura.
- Caamiña, C. (2007). *Conflicto de jurisdicción y de leyes en el tráfico ilícito de bienes culturales*. Colex
- Edsel, R. (2012). *The Monuments men*. Trad. D. Paradela. Barcelona: Ediciones Destino.
- Gombrich, E. H. (2013), *La Historia del Arte*. Phaidon.
- Lynn, H. (1996). *El saqueo de Europa*. Trad. H. Mariani. Ediciones Destino.

## ANEXOS

Aprendizaje basado en proyectos. Proyecto EDIA  
Geografía e Historia. Secundaria

**cedec** CENTRO NACIONAL DE  
DESARROLLO CURRICULAR  
EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

### RÚBRICA PARA EVALUAR UNA EXPOSICIÓN ORAL

Nombre de los alumnos: \_\_\_\_\_

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Habla	Habla despacio y con gran claridad.	La mayoría del tiempo, habla despacio y con claridad.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se aceleran y se le entiende mal.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. Además, su pronunciación no es buena.
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayoría de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
Volumen	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90 % del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80 % del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Postura del Cuerpo y contacto Visual	A la hora de hablar la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a todos los compañeros con total naturalidad.	La mayoría del tiempo la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuado, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.

Contenido	Los alumnos demuestran un completo entendimiento de la historia del país que le ha tocado al grupo y de las obras de arte que son susceptibles de haber sido expoliadas por dicha nación.	Los alumnos demuestran un buen entendimiento de la historia del país que le ha tocado al grupo y de las obras de arte que son susceptibles de haber sido expoliadas por dicha nación.	Demuestra un buen entendimiento de partes de la historia del país que le ha tocado al grupo y de las obras de arte que son susceptibles de haber sido expoliadas por dicha nación.	No parece entender muy bien la historia del país que le ha tocado al grupo y las obras de arte que son susceptibles de haber sido expoliadas por dicha nación.
-----------	---	---	--	--



"Rúbrica para evaluar una exposición oral" de Cedec se encuentra bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-Compartitival 4.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Aprendizaje basado en proyectos. Proyecto EDIA  
Geografía e Historia. Secundaria

**cedec** CENTRO NACIONAL DE  
DESARROLLO CURRICULAR  
EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

### **35. Educar en patrimonio a través del objeto: el caso del horno de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada**

Cambil-Hernández, María de la Encarnación

Camuñas-García, Daniel

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** Se presenta una experiencia educativa llevada a cabo por el profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada en el contexto de las asignaturas "Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica", "El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía" y "Patrimonio Histórico y Cultural y su Proyección Educativa en Educación Infantil". Estas asignaturas se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación y están destinadas a los estudiantes de los grados de Primaria e Infantil. El propósito de esta experiencia es fomentar la educación patrimonial de los estudiantes a partir de su entorno cercano. Para ello, se ha utilizado un bien patrimonial perteneciente al patrimonio arqueológico: un horno ubicado dentro del recinto de la Facultad de Ciencias de la Educación.

**PALABRAS CLAVE:** educación patrimonial, entorno, patrimonio arqueológico, campus de cartuja, innovación educativa.

## 1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de innovación educativa que presentamos parte de una pregunta fundamental en la educación patrimonial, a saber: ¿la presencia del patrimonio en el entorno cercano contribuye a mejorar la educación patrimonial y facilita su didáctica? En efecto, la educación patrimonial tiene como objetivo primordial educar desde y en el patrimonio, y nuestra experiencia se propone explorar si el uso del patrimonio presente en el entorno cercano favorece y facilita dicha tarea.

Con la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha implementado un modelo de enseñanza basado en competencias. Estas competencias se definen como habilidades que pueden ser medidas y son necesarias para desempeñar eficazmente una tarea laboral. La transición hacia este modelo ha supuesto un proceso de cambio y adaptación en las titulaciones universitarias que no puede ser comprendido sin tener en cuenta las transformaciones que están ocurriendo en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en ámbitos culturales, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos. En este contexto, la Educación Superior no puede permanecer ajena a estos cambios y debe hacer frente a los desafíos y demandas educativas y sociales que requiere la sociedad actual, como la educación a lo largo de toda la vida, la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de la información y la comunicación, el cambio constante, la búsqueda de la calidad y la transición de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.

Los planes de estudio en la formación inicial del Grado de Primaria están diseñados con el objetivo de adquirir las competencias necesarias para ejercer la profesión docente, considerada como una llave para el acceso al mercado laboral y un complemento para enriquecer el currículo académico. Dado su papel fundamental en el mundo laboral, la formación inicial del futuro profesorado de Primaria debe abordarse desde un enfoque científico, pedagógico, didáctico y profesional para poder satisfacer las exigencias del nuevo paradigma educativo y poder ejercer su profesión con alta calidad.

El patrimonio cultural se define como un fenómeno sociocultural integral, compuesto por múltiples manifestaciones históricas, artísticas, etnológicas, científicas y medioambientales, cuyo objetivo educativo es entender las sociedades del pasado y del presente en términos temporales y espaciales, a través de los elementos patrimoniales que actúan como testigos y fuentes de análisis, y que sirven como estructuradores clave en la educación. El patrimonio es una construcción social que puede ser modificada según las necesidades y demandas de la sociedad, y que ha sido ampliamente utilizado como recurso didáctico en la educación. Sin embargo, hoy en día, se ha convertido en una disciplina educativa en sí misma, conocida como Educación Patrimonial, que abarca múltiples disciplinas y temas como la geografía, la historia, el arte y la economía. Este campo interdisciplinario tiene un gran valor educativo y potencial, reconocido por expertos en pedagogía y didáctica.

El valor educativo del patrimonio cultural ha sido reforzado por la aprobación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio en el año 2013. Este plan ha fortalecido la necesidad de incluir contenidos relacionados con el patrimonio en todos los niveles educativos y ha incrementado tanto la cantidad como la calidad de dichos contenidos. Además, se ha buscado mejorar la capacitación del profesorado y los recursos didácticos destinados a la transmisión del patrimonio cultural, el cual es un campo interdisciplinario, abierto y en constante cambio que favorece el aprendizaje por competencias en la formación inicial de los maestros. Esto se debe a que aporta contenidos relevantes para el conocimiento de lo social y cultural, así como para la educación ambiental y la alfabetización científica, lo que influye en la adquisición de competencias profesionales.



De acuerdo con Fontal-Merillas (2022), se puede considerar patrimonio a cualquier bien que haya sido objeto de un proceso de patrimonialización, es decir, cuando se establece un vínculo afectivo entre las personas y dichos bienes, generando relaciones de identidad entre individuos y comunidades. Por lo tanto, todo lo que nos rodea tiene la posibilidad de ser considerado patrimonio.

Según Fracasso y Mesa (2019), lo patrimoniable hace referencia al valor patrimonial que queda fuera de lo hegemónicamente reconocido y que pertenece realmente al ámbito popular. Este valor se deriva de la historia de vida, la memoria histórica y la importancia que los diferentes grupos culturales o sujetos han otorgado al bien patrimonial. Por lo tanto, el valor de un bien patrimonial no sólo reside en su propia naturaleza, sino que está íntimamente ligado a las diferentes culturas, pueblos o sujetos que lo poseen. De esta manera, sólo se puede considerar patrimonio aquel bien que ha pasado por un proceso de patrimonialización, que consiste en la forma en la que el ser humano se proyecta sobre una selección de elementos culturales, naturales o del medio ambiente, cuyo conocimiento y comprensión hace que se los respete, valore, disfrute y transmita, creándose con ellos vínculos y una relación de identidad y pertenencia.

El proceso de patrimonialización debe comenzar en el seno familiar y continuar en la escuela, no solo como análisis y estudio de los elementos patrimoniales, sino como la creación de una relación de pertenencia, propiedad e identidad entre determinados bienes y personas. Es importante tener en cuenta que el patrimonio solo existe gracias a las personas que le otorgan valor. En la actualidad, la riqueza del patrimonio cultural radica en su valor social, lo que hace imprescindible su conocimiento, intercambio y visibilización desde la escuela, para fomentar la conciencia desde la infancia sobre la necesidad de conservarlo y transmitir las tradiciones, la memoria y la unión entre culturas. La didáctica del patrimonio y la educación patrimonial deben ir de la mano, y a través de problemas socialmente relevantes, como la identidad, la memoria, la economía y las desigualdades sociales, se puede abordar el tratamiento educativo de los bienes patrimoniales presentes en el entorno como fuente para el aprendizaje de conceptos abstractos y para la enseñanza del conocimiento social. El valor educativo del entorno es reconocido por didactas y pedagogos, ya que el patrimonio forma parte de la vida diaria de las personas y está presente en el territorio que habitan, por lo que es necesario integrarlo en la sociedad y, por tanto, en la educación.

¿Cuáles son las percepciones del alumnado y el profesorado respecto a la educación patrimonial? ¿La educación patrimonial brinda habilidades al profesorado en formación para desarrollar propuestas educativas acordes al actual concepto de patrimonio? ¿Cómo influye en la competencia profesional y emocional del profesorado durante su formación inicial para desempeñarse como docentes eficaces?

Las diversas justificaciones presentadas han motivado la propuesta de una experiencia innovadora docente, que utiliza como recurso un bien patrimonial de naturaleza arqueológica ubicado en la Facultad de Ciencias de la Educación, específicamente, un horno del siglo XVI que formó parte del Monasterio de La Cartuja (Ruiz-Ruiz et al., 2003). Este elemento patrimonial forma parte del extenso patrimonio del Campus Universitario que lleva su nombre, que constituye un paisaje cultural de gran relevancia, en el que se integran de manera holística elementos patrimoniales naturales, artísticos, históricos, arqueológicos, etnográficos e inmateriales. Por esta razón, su importancia radica en la educación patrimonial y en la enseñanza del patrimonio, como recurso formativo en la formación inicial de los futuros maestros y maestras (Cambil-Hernández y Romero-Sánchez, 2017).



## **2. OBJETIVOS**

El propósito primordial consistía en fomentar la formación patrimonial del estudiantado de Educación Infantil y Primaria a través del aprovechamiento del entorno inmediato. Este objetivo central se particulariza en las siguientes metas específicas:

- Demostrar al alumnado el valor pedagógico del entorno cercano como recurso educativo.
- Promover el conocimiento y la comprensión del patrimonio presente en el entorno en el que se forman como docentes.
- Elaborar propuestas educativas centradas en el entorno cercano, tanto a nivel personal como laboral, con el objetivo de fomentar la educación patrimonial del alumnado de Grado de Infantil y Primaria y su relación con el patrimonio cultural presente en su entorno.
- Difundir esta experiencia a través de la educación no formal.

## **3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN**

Nuestra iniciativa se fundamenta en dos factores que se dan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La primera realidad que se presenta en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada es la complejidad en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Esto se debe tanto a la complejidad del concepto actual del patrimonio como a la falta de educación patrimonial que posee gran parte del alumnado universitario, especialmente aquellos que cursaron bachillerato en ciencias o tecnológico. Aquellos que estudiaron humanidades a menudo confunden el patrimonio cultural con la historia del arte, lo que limita su conocimiento y comprensión del mismo. Además, existe una percepción restrictiva del patrimonio como algo relacionado únicamente con el ocio y el turismo, lo que dificulta la comprensión global de la materia. Todo ello se traduce en una falta de interés por parte de los futuros docentes hacia esta materia y en su percepción como algo lejano y difícil de comprender, especialmente para los escolares. Esta falta de interés se ve agravada por las dificultades que conlleva la comprensión de los conceptos espaciales y temporales relacionados con el patrimonio, así como por el escaso interés general hacia las Ciencias Sociales, la historia y la geografía.

La segunda realidad se refiere a la abundante riqueza patrimonial del entorno en el que se sitúa la Facultad de Ciencias de la Educación: el Campus de Cartuja, que es un paisaje cultural de gran interés. Este entorno integra el patrimonio natural, artístico, histórico, arqueológico, etnográfico e inmaterial como un todo indivisible, lo que lo convierte en un recurso de gran valor para la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio en la formación inicial de los futuros maestros y maestras. Para llevar a cabo esta tarea, se ha utilizado el horno del siglo XVI presente en el recinto de la Facultad como recurso educativo (Sánchez-López y Orfila-Pons, 2016).

### **3.1. Contexto**

La Facultad de Ciencias de la Educación se encuentra en el Campus de Cartuja, situado en una colina llamada Pago de Aynadamar, entre el río Beiro y la Cuesta de la Alhacaba, que la separa del Albaicín. Este territorio de 38 hectáreas se conoce actualmente como Cercado Alto de Cartuja y forma parte de un paisaje cultural de gran interés que alberga tres bienes catalogados BIC (Bien de Interés Cultural): el Monasterio de Cartuja, el Alfar Romano y la Capilla neomudéjar del Colegio Máximo, así como los jardines históricos del Colegio Máximo, el Horno de la Facultad de Ciencias de la Educación, el Observatorio Meteorológico de la Cartuja y los edificios de las diferentes facultades, muestra muy

interesante de la arquitectura contemporánea y su gran valor paisajístico y social (Rodríguez-Molina, 2005).

La Universidad de Granada adquirió estos terrenos en 1973 y construyó en ellos el Campus de Cartuja, uno de los cinco campus de la universidad en la ciudad de la Alhambra. La Facultad de Ciencias de la Educación fue construida en 1986 y debido a problemas de espacio, en 2002 se inició la construcción de la biblioteca en un territorio anexo al edificio. Durante el desmonte de los terrenos, se descubrieron los restos de un horno de gran tamaño. Se realizó una intervención arqueológica de urgencia en 2003, dirigida por Rafael Turatti Guerrero (2020) y promovida por el Vicerrectorado de Infraestructura y Patrimonio de la Universidad de Granada.

Inicialmente se consideró que el horno podía ser de época romana, pero los datos proporcionados por la excavación, su tamaño y la ubicación del terreno en el que se encontró, situado a escasos ciento cincuenta metros del Monasterio de Cartuja, que formaba parte de las tierras que poseía el monasterio desde finales del siglo XV, permitieron datarlo como una estructura construida en el siglo XVI. Los cartujos construyeron el horno en este lugar debido a su cercanía al río Beiro, que a lo largo de la historia ha sido uno de los centros neurálgicos de la actividad alfarera de Granada, donde muchos artesanos, desde la antigüedad, extraían la materia prima del río Beiro para elaborar su producción. Por tanto, es una construcción de época moderna, construida entre los siglos XVI y XVII.

Este horno es una estructura destinada a la cocción de diferentes materiales realizados con barro, como utensilios o materiales de construcción. La estructura recuperada es una construcción de ladrillo y adobe encastrada en el talud recortado de una pequeña elevación del terreno natural y conserva cuatro de las cinco partes de las que se componen normalmente este tipo de estructuras: en primer lugar, una pared lateral formada por un muro de bolos de relleno y seis líneas horizontales de ladrillos paralelas entre sí, así como un embaldosado que facilita el acopio de madera antes de introducirla en el horno. La boca del horno, orientada hacia el norte para aprovechar el viento más propicio durante la combustión, está construida con un arco sobre-elevado que tiene unas dimensiones de 0,55 m. de alto por 0,65 m. de ancho en su base. En el interior del horno se encuentra la cámara de combustión, que se distribuye en tres arcos de 2,60 m. por 1,70 m. de luz cada uno, con unas medidas interiores de 3,59 m. de longitud por 3,66 m. de ancho. El cuarto elemento de la estructura es la cámara de cocción, que consta de una parrilla de ladrillos dispuestos en hileras paralelas al horno y transversales a los arcos que las sustentan, donde se depositaría el material de construcción preparado para ser cocido. El quinto elemento, la cubierta del horno, no ha sido conservada.

El estado de conservación de la estructura del horno es importante debido a su uso intensivo y al cambio ambiental que sufrió después de su excavación completa. Por lo tanto, se ha llevado a cabo un primer tratamiento para consolidar los restos recuperados, seguido de una posterior restauración. Para su protección, se ha construido un edificio específico que pretende crear un entorno museístico y de protección definitiva del conjunto arqueológico. El edificio es un contenedor vacío y neutro dedicado a la protección y contemplación de los restos arqueológicos, que está internamente hueco y perimetralmente recorrido por una serie de escaleras y pasarelas ligeras que permiten la visión del horno desde diferentes ángulos y alturas.

### **3.2. Participantes**

Esta experiencia de innovación docente se lleva implementando desde 2016 en el contexto de las asignaturas "Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica", "El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía" y "Patrimonio Histórico y Cultural y su Proyección Educativa en Educación Infantil", que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación y están dirigidas a los estudiantes de los grados de Primaria e Infantil.

Así pues, el número total de estudiantes universitarios que han realizado esta actividad se eleva a unos 1820 en los últimos siete años: 1470 estudiantes del grado de Primaria y 350 estudiantes del grado de Infantil, de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años.

### **3.3. Metodología**

Con el propósito de fomentar el interés de los estudiantes por el patrimonio y su valor social, se llevará a cabo un análisis cualitativo de sus percepciones sobre el patrimonio como tema educativo. Este análisis servirá como introducción a la investigación sobre el patrimonio, comenzando con su entorno inmediato: el Campus de Cartuja, que forma parte de su formación y su historia personal y colectiva. El objetivo es que los estudiantes conozcan, valoren y se identifiquen con su patrimonio, analizando su influencia en el desarrollo de sus competencias profesionales, para que, en el futuro, al ejercer su profesión, sean capaces de educar en, para y desde el patrimonio a los estudiantes a su cargo.

Es importante considerar que el concepto de patrimonio debe ser analizado en función del paradigma que sustenta sus objetivos. Por lo tanto, nuestro análisis se abordará desde una perspectiva crítica y reflexiva, incluyendo el conocimiento de la realidad sociocultural, la valoración de los rasgos que identifican la cultura propia y ajena y la formación de ciudadanos comprometidos con la participación social y el desarrollo sostenible, capaces de intervenir en los procesos de activación patrimonial con un sentido crítico.

Entendemos la educación patrimonial como un medio útil y socialmente significativo, donde el bien patrimonial es el núcleo del conocimiento, orientado hacia la formación de ciudadanos responsables, críticos, conocedores de la historia propia y ajena e interesados en cuestiones que afectan al mundo que les rodea.

## **4. RESULTADOS**

La experiencia educativa se estructura en tres seminarios: "Introducción", "Asignación de tareas" y "Recopilación de información y difusión de resultados". Después de presentar a los estudiantes nuestra propuesta, procedemos a motivarles mediante la formulación de las siguientes preguntas: "¿Tienes conocimiento de tu entorno inmediato?" y "¿Por qué hay un horno del siglo XVI en nuestra facultad?". Luego, se lleva a cabo un debate en clase sobre el tema y se organiza una visita a los restos arqueológicos.

Los estudiantes se muestran desconcertados ante la presencia de un elemento patrimonial cercano, que se encuentra prácticamente al alcance de su mano, lo que despierta su curiosidad e interés. Se aborda un tema de interés común con el objetivo de promover un aprendizaje significativo, basado en las competencias y contenidos correspondientes a las asignaturas. Desde el inicio, la propuesta despierta el interés de los estudiantes, aunque también genera cierta reticencia debido a que implica una innovación metodológica que resulta novedosa en la práctica docente. No obstante, la inseguridad inicial se transforma en interés a medida que se avanza en la implementación de la propuesta.

Para dar inicio a la actividad, se procede a la división de cada seminario en cinco grupos, cada uno compuesto por cinco estudiantes. Previamente a la distribución de las tareas correspondientes, se establecen diversas temáticas sobre las cuales se enfoca el trabajo: cada grupo debe preparar una presentación sobre un tema. A pesar de las múltiples opciones disponibles, se opta por centrarse en tres temas específicos: "El agua en el campus de Cartuja", "El Monasterio de la Cartuja" y "La actividad alfarera en Cartuja".

Cada uno de los temas seleccionados presenta diversas perspectivas que pueden ser abordadas de manera interdisciplinaria, teniendo en cuenta tanto las competencias como los contenidos de las materias y del currículo en general. Para garantizar la coherencia en el desarrollo del proyecto, se acuerda que cada fase debe tener el mismo enfoque en todos los grupos, y se programan sesiones de debate semanal en los seminarios para discutir el progreso y las dificultades encontradas por cada grupo. Antes de comenzar el trabajo, se imparte un seminario sobre la metodología de la ABP y la T-PACK, y se proporciona a los estudiantes un dossier con material de consulta y apoyo, como textos, bibliografía y recursos de internet, así como una guía detallada sobre el orden de realización del proyecto y los aspectos clave a considerar, como el contexto geográfico, histórico, antropológico y patrimonial.

Cada grupo tiene autonomía en la selección del tema del proyecto, el cual debe ser coherente con la normativa educativa. Además, se implementa un plan tutorial mediante los módulos de supervisión diseñados para la adaptación de la enseñanza al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los seminarios. Para ello, se establece un calendario que especifica las fechas en las que cada grupo debe asistir a la tutoría y el plan de trabajo a seguir en los seminarios, con el objetivo de fomentar una comunicación eficaz entre el docente y los grupos. Este enfoque permite supervisar los proyectos y resolver cualquier conflicto que pueda afectar al grupo y, por lo tanto, al resultado del proyecto.

La fase final del proyecto consiste en la presentación pública de cada grupo ante sus compañeros, utilizando diversas herramientas digitales, tales como presentaciones en PowerPoint, Prezi, vídeos y webquests, entre otras.

La evaluación del proyecto se lleva a cabo mediante el uso de una rúbrica que fue diseñada basándose en las competencias generales y específicas del Grado de Primaria. La rúbrica tiene como objetivo evaluar varios aspectos, como la claridad y corrección de la expresión oral y escrita, el rigor en la investigación, la correcta contextualización temporal y espacial, la coherencia entre los objetivos, las actividades y los criterios de evaluación, la capacidad de gestión de los recursos del grupo, la actitud y la comunicación oral, la actitud positiva hacia la crítica, la resolución de conflictos y la actitud ética tanto hacia uno mismo como hacia los demás.

Los resultados obtenidos fueron altamente satisfactorios y enriquecedores, ya que la propuesta de implementar esta actividad en los seminarios motivó a los estudiantes y cambió su actitud hacia ella. A pesar de que en un principio la mayoría consideró que la tarea sería difícil y compleja, poco a poco se dieron cuenta del valor educativo que tenía el entorno cercano y las grandes posibilidades que ofrecía, tanto como fuente primaria para el estudio de las Ciencias Sociales, como recurso didáctico, educativo y patrimonial. Además, durante la realización de los proyectos, se observó una corriente de superación e interés por parte de cada grupo, lo que contribuyó al esfuerzo realizado por hacer un trabajo de calidad.

Partiendo de la realidad actual y conscientes de las dificultades que implica la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, se evidencia que el entorno brinda grandes oportunidades para la educación

patrimonial debido a su carácter multidisciplinar, que incluye perspectivas geográficas, históricas, sociales, políticas, artísticas, económicas y religiosas, entre otras. No obstante, nuestro estudio presenta limitaciones, siendo la mayor de ellas la restricción a llevarse a cabo solo en el Campus de Cartuja. A pesar de esto, este entorno es una gran fortaleza debido a su rica diversidad patrimonial, que permite al alumnado abordar la elaboración de su material educativo desde múltiples perspectivas, incluyendo geografía, sociedad, arqueología, patrimonio científico, patrimonio industrial, patrimonio relacionado con los sistemas de riego, patrimonio artístico y patrimonio inmaterial, como costumbres, tradiciones, leyendas y fiestas, entre otros. La cercanía y fácil accesibilidad de este entorno facilitará sin duda el desarrollo de nuestro análisis, con resultados extrapolables a cualquier otro entorno.

Sin embargo, las limitaciones más significativas para la educación patrimonial son la complejidad del concepto actual de patrimonio, el desconocimiento del alumnado de su entorno cercano tanto personal como profesional, la escasa valoración del patrimonio, la consideración del patrimonio como algo aburrido y alejado de su realidad, la escasa valoración del valor educativo del patrimonio y el desconocimiento de las posibilidades que ofrece el patrimonio en el emprendimiento y en el ámbito de la educación no formal.

## 5. CONCLUSIONES

Esta práctica pedagógica ha sido implementada con estudiantes de Educación Primaria e Infantil, pero es transferible y viable en niveles educativos superiores como Secundaria y Bachillerato. La estrategia didáctica de trabajar con el entorno cercano ha logrado motivar al alumnado y fomentar su interés por conocer su entorno inmediato. Esta experiencia se ha revelado altamente satisfactoria, por lo que se pretende continuar con su implementación como un proyecto de innovación docente. Esta iniciativa ha permitido a los estudiantes lograr un aprendizaje significativo de los contenidos de las asignaturas y adquirir habilidades relevantes para su futura carrera docente. Tanto para los estudiantes como para el profesorado, ha resultado ser una experiencia valiosa. Para los estudiantes, ha supuesto experimentar y ser protagonista de su propio aprendizaje, lo cual ha permitido la comprensión de conceptos geográficos, históricos, patrimoniales y antropológicos que suelen presentar dificultades en su enseñanza y aprendizaje. Para el profesorado, se han logrado los objetivos de aprendizaje planteados en la materia, además de superar las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos sociales, espaciales y temporales, y así apreciar la importancia de la educación patrimonial.

## REFERENCIAS

- Cambil-Hernández, M. E., & Romero-Sánchez, G. (2017). ¿Una acequia y horno histórico en nuestra biblioteca? El patrimonio arqueológico y su utilización como recurso educativo. En A. R. Fernández Paradas, M. Fernández Paradas y G. A. Gutiérrez Montoya (Coords.), *Educación histórica, patrimonios olvidados y felicidad en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 170-189). Editorial Universidad Don Bosco.
- Fontal-Merillas, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Ediciones Trea.
- Fracasso, L., & Mesa, S. (2019). Valorar lo patrimoniable: Hábitat popular y patrimonio cultural. *Designia*, 6(2), 85-115.
- Rodríguez-Molina, J. (2005). La Cartuja de Granada. Patrimonio y frontera. *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, 17, 239-272.

- Ruiz-Ruiz, M., Barbosa-García, M. V., & Peregrina Hidalgo, M. (2003). *La Cartuja de Granada*. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- Sánchez-López, E. H., & Orfila-Pons, M. (2016). Conservación del Patrimonio Arqueológico de Cartuja. En M. L. Bellido Gant (Coord.), *Cuadernos Técnicos de Patrimonio 3. Restauración del Patrimonio de la Universidad de Granada (I)* (pp. 11-21). Editorial Universidad de Granada.
- Turatti-Guerrero, R. (2020). Las excavaciones en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. En M. L. Bellido Gant (Coord.), *Cuadernos Técnicos de Patrimonio 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 29-42). Editorial Universidad de Granada.

### **36. El patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja como recurso para la Educación Patrimonial en contextos formales y no formales**

Serrano Arnáez, Begoña  
Hernández Ríos, M<sup>a</sup> Luisa

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** El patrimonio mueble e inmueble como portador de información, significado y valor adquiere una dimensión simbólica, histórica y cultural que se evidencia desde uno de los campos de investigación con mayores posibilidades en el terreno educativo, el patrimonio arqueológico. A lo largo de estas líneas abordaremos las posibilidades que ofrece el Campus Universitario de Cartuja (Granada) como recurso educativo, en el que se implementan diferentes metodologías educativas y acciones impulsadas a partir de proyectos de innovación y de investigación, dando como resultado ejemplos de buenas prácticas docentes, recursos educativos y participación en eventos científicos, que impulsan un espíritu participativo que alcanza una dimensión social a través de la cooperación institucional, el voluntariado de la Facultad de Ciencias de la Educación y el propio valor de los Bienes Culturales que implica el triángulo que conforman los bienes, los valores y las personas. Nuestro objetivo es mostrar cómo los patrimonios, muebles e inmuebles, no son meros receptáculos de información sino agentes activos que contribuyen a generar experiencias, emociones y aprendizajes desde la perspectiva de la educación formal y no formal.

**PALABRAS CLAVE:** educación patrimonial, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en dilemas, didáctica de los objetos.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. El patrimonio del campus universitario de cartuja

En el Campus Universitario de Cartuja se encuentra la Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante, FCCE), que tiene en su entorno inmediato un riquísimo paisaje cultural fruto de más de cinco milenios de presencia humana que han convertido esta colina, junto a la del Albaicín y la Sabika, sobre la que se sitúa la Alhambra, en la tercera colina histórica de la ciudad de Granada. En ella nos vamos a encontrar con tres espacios con la clasificación de Bien de Interés Cultural (BIC): el Real Monasterio de Cartuja también conocido como Monasterio de Nuestra Señora de la Asunción, el Alfar Romano de Cartuja y el Colegio Máximo, junto a otros edificios y estructuras documentadas a partir de las numerosas intervenciones arqueológicas que se han ido desarrollando desde los años sesenta del siglo XX, y que han permitido recuperar un rico patrimonio cultural, mueble e inmueble perteneciente a diferentes etapas históricas, convirtiendo este espacio en un yacimiento multifásico que nos permite hacer una lectura de la evolución histórica de esta zona periférica de la ciudad, desde la prehistoria a la edad contemporánea (Orfila y Bellido, 2017 y García- Contreras y Moreno, 2017).

Los primeros restos históricos documentados se remontan al Neolítico, el yacimiento datado a finales del IV milenio a.C. se ubica en el área del parking superior del Centro de Investigación de la Mente, el Cerebro y el Comportamiento (CiMCCY), cuya intervención arqueológica permitió documentar un conjunto de nueve fosas de tendencia circular cavadas en la base geológica; sus rellenos han permitido recuperar numerosos objetos. De todas ellas destaca una que presentaba una inhumación femenina decúbito lateral y flexionada sobre un conjunto de cantos y algunos artefactos míticos (Moreno 2011, 2020).

Desde este momento y hasta la época romana se producirá un hiato de ocupación, momento en que este espacio se convierte en un barrio suburbano de la ciudad romana de *Florentia Iliberritana* destinado a la producción alfarera, las sucesivas intervenciones arqueológicas (Sánchez, 2020), han permitido documentar gran parte de las infraestructuras productivas del taller (Bustamante y Sánchez, 2023 y Sánchez y Bustamante, 2018), así como su producción (Serrano, 1974) y el instrumental figlinario (Bustamante *et al.*, 2021).

A partir del siglo III d.C. este espacio empezará a perder su función y durante la época altomedieval, pasará a estar ocupado por una pequeña aldea y una necrópolis que sería abandonada en el siglo IX (Román 2020). Será en época medieval islámica cuando este espacio volverá a tener una intensa ocupación, y pasará a conocerse como el Pago de Aynadamar (Barrios, 1985), por la acequia homónima construida en el en el siglo XI para abastecer al núcleo urbano de Granada. Convirtiendo este espacio en una zona de explotación agrícola, parcelando el terreno para contener las tierras, creando infraestructuras hidráulicas para conducir el agua de Aynadamar a todos los terrenos y edificando en casas y huertas como las documentadas en lo que hoy es el edificio CiMCCY (Moreno, 2011) y en las cercanías de la Facultad de Filosofía y Letras (García, *et al.* 2019). Las intervenciones que se están realizando actualmente en torno a la edificación conocida como el Albercón del Moro, permiten vincular esta estructura con un palacio o almunia (García-Contreras, 2020), que junto con los restos de cultura material cerámica y metálica nos hablan de una ocupación de este espacio por las capas más altas de la sociedad andalusí.

Este paisaje cambió radicalmente tras la conquista castellana de 1492, cuando la zona fue adquirida



por la orden de los Cartujos, es en este momento es cuando este espacio se empieza a conocer con el nombre de Cercado de Cartuja, ya que la orden tras la adquisición de los terrenos procedió a la construcción del llamado monasterio de “Nuestra Señora de la Asunción” y al cercado de todas sus propiedades. Su llegada no supuso un cambio en la función del paisaje, aunque se produjo una transformación urbanística con la configuración de una nueva red de caminos internos, una reestructuración de las parcelas y los cultivos, la construcción de nuevas infraestructuras hidráulicas, como la alberca documentada en las inmediaciones de la Facultad de Farmacia (García-Contreras y Moreno, 2017 y 2020) y la edificación de estructuras destinadas a la producción como el horno documentado en los terrenos de la FCCE (Turatti, 2020).

La época contemporánea estará marcada por la llegada de la orden de los jesuitas, momento en el que se edifica el Colegio Máximo, construido entre 1891 y 1894 en estilo neomudéjar, presentando una planta rectangular organizada en torno a cuatro patios, encontrándose el refectorio y la capilla (destacables por su decoración) en su eje principal. En sus inmediaciones se construyen espacios ajardinados a partir de 1939. Junto a estas edificaciones los jesuitas construirán el Observatorio proyectado por Enrique Fort Guyenety que surge del interés por promocionar los estudios de Ciencias (Martínez, 2018).

Finalmente, en 1970 este espacio es adquirido por la UGR y se convierte en el Campus Universitario de Cartuja (en adelante, Campus de Cartuja).

## **1.2. Educación patrimonial y su implementación en los patrimonios del campus de cartuja**

La particularidad patrimonial que presenta el Campus de Cartuja, convierte este espacio en un recurso de primer orden para la formación de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria en el ámbito de la Educación Patrimonial, así como, en un recurso para la enseñanza-aprendizaje de la historia de nuestra ciudad al alumnado de los diferentes niveles educativos a través de la implementación de acciones vinculadas a la divulgación y difusión de este rico patrimonio, poniendo de manifiesto su potencial en los campos tanto de la educación formal como no formal y contribuyendo a la expansión de la Educación Patrimonial, cambiante en su conceptualización a lo largo del tiempo, que ha visto ampliada su definición desde el impulso que ha tenido como disciplina emergente desde inicios del nuevo milenio.

Una de las visiones más innovadoras es la que Fontal (2022) centra en los vínculos y en la dimensión humana. Dicho abordaje parte de cómo se ha incrementado la literatura científica generada en las últimas décadas, en la que destaca el planteamiento que implica la superación de la visión objetual del Patrimonio. No obstante, el potencial que supuso desde 2010 una de las acciones divulgativas del British Museum de Londres (MacGregor, 2010) ha dado un nuevo giro al enfocar en la importancia de los objetos y su relevancia en la historia, convirtiéndolo a nivel mediático en un potencial recurso educativo ([www.teachinghistory.org](http://www.teachinghistory.org)).

En el caso que nos ocupa, los objetos localizados en las diferentes excavaciones llevadas a cabo en el Campus de Cartuja permiten desde un planteamiento educativo poder introducir al alumnado participante -en los diferentes proyectos educativos desarrollados desde la FCCE-, en el campo de la identificación, investigación, interpretación y la posterior divulgación educativa, propiciando toda una serie de dimensiones con base en los seis modelos o enfoques de Patrimonio que propone Fontal y que

van de la consideración del patrimonio como objeto, texto, contexto, símbolo, extensión del sujeto y vínculo (2020, p. 24), a los valores preferentes que configuran el potencial y la acción educativa que presentan los numerosos bienes y que se incorporan paulatinamente al Sistema de Información de la Universidad de Granada, marcando un espacio patrimonial educativo esencial del entorno universitario del Campus de Cartuja por la calidad y posibilidades multifocales que conllevan los de carácter arqueológico, a los que corresponden enfoques educativos relacionados con la transmisión, la comunicación, la interpretación, la simbolización, la identización y la conformación de comunidades como podremos observar en los numerosos proyectos y acciones educativas desarrolladas.

Desde un enfoque tanto de la educación formal como no formal, hay una línea de acción que otorga una significativa consideración hacia las acciones encaminadas a la sensibilización del Patrimonio, a través del disfrute de los Bienes Culturales que conlleva su puesta en valor y la realización de acciones que contribuyan a la transmisión del respeto y cuidado del Patrimonio Cultural a las generaciones del mañana. La posibilidad de un contacto directo del alumnado con los bienes arqueológicos convierte a estos en un recurso de gran potencialidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la compleja materia patrimonial, ya que de esta manera se refuerza el conocimiento socio-histórico al propiciar una mayor comprensión y empatía hacia dichos bienes por medio de la experiencia vivida (Hernández, 2017). Estas relaciones esenciales entre institución educativa y los escenarios de educación no formal permiten, además, un intercambio simbiótico necesario, el que las posibilidades de complementar contenidos trabajados desde la educación formal, incrementen su potencial al aplicar mediante metodologías activas, enfoques motivadores y posibilitadores de aprendizajes constructivos y significativos.

La difusión del patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja, desde un enfoque divulgativo es esencial para la transmisión de una conciencia colectiva, simbólico-identitaria, sobre la que hay que profundizar con el alumnado, y que se genera a través del trabajo con los bienes que resguardan y que se expanden por medio de sus proyectos innovadores, de investigación repletos de buenas prácticas, en los que es destacable el papel de los participantes como emisores y receptores de la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio (Hernández y Romero, 2019). Ello explica la relevancia de metodologías, proyectos y actividades ideadas y propiciadas por la gestión educativa.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural se han visto reforzados gracias a que en España se ha dotado en los últimos años de “dos instrumentos que pretenden sistematizar, ordenar y coordinar al Estado y las Comunidades Autónomas en materia de educación patrimonial” (Fontal, 2016), y en los que tiene presencia el patrimonio arqueológico: el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, del Ministerio de Cultura y Deporte y el *Observatorio de Patrimonio Cultural de España* impulsado y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, con una repercusión positiva en el incremento de contenidos patrimonialistas en el currículo en todas las etapas educativas, entendiéndose que el binomio más emergente en el sector de las políticas culturales es el de Patrimonio y Educación porque queda claro un enfoque que incide en que “sólo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y se conserva lo que se conoce y se valora, es por lo que las administraciones públicas e instituciones garantes de la salvaguarda del patrimonio cultural llevan a cabo nutridos programas de actividades destinadas a la formación de ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes

culturales” (Instituto de Patrimonio Cultural de España). En este sentido se trabaja en los yacimientos del Campus de Cartuja de la UGR, con la finalidad de optimizar educativamente los vestigios arqueológicos puestos en valor y sus objetos desde las perspectivas formal y no formal, con alumnado en formación y que se amplía a las escuelas y a la ciudadanía en su conjunto al convertirse en partícipe y parte de un proyecto patrimonial aún muy desconocido, lo que incrementa sus posibilidades de futuro.

## **2. ¿CÓMO IMPULSAR ACCIONES PARA IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL PROYECTO CARTUJA?**

### **2.1. Contexto, participantes y dificultades**

La dificultad que entraña aproximarse al patrimonio arqueológico para alguien que no ha tenido contacto previo con la disciplina complica su comprensión, alejando el interés de quien los contempla, de ahí la necesidad de implementar metodologías y acciones motivadoras y emocionales para hacer más accesibles los patrimonios que genera, ya sean de carácter material o inmaterial. Esta atención, necesaria, se agudiza en el terreno de la Educación y se concreta en los objetos como Bienes Culturales que arrojan información clave en sí mismos, pero también aportan datos sobre el yacimiento del que surgen. Sin una formación precisa es muy difícil generar los vínculos necesarios para propiciar su valoración, conservación y disfrute. Muchos de los datos resultantes de la investigación arqueológica son de difícil interpretación haciendo que sea muy complicado ejercitar la empatía necesaria para que se produzca la implicación de la ciudadanía en su cuidado y transmisión. En este sentido, el Proyecto Cartuja tiene un gran reto de carácter interdisciplinar y requiere de enfoques metodológicos que permitan acciones educativas y recursos que generen experiencias y conocimientos. En un Bien Cultural arqueológico muchos de los datos quedan descontextualizados si no se aborda metodológicamente el cómo hacerlo comprensible; como contemplan Rivero y Feliú (2017) respecto a la tradición de fosilizar el resto arqueológico en España frente a otros países, lo que hace que el proceso de interpretación y puesta en valor se haga más complejo. Por ello, surge la necesidad de aplicar metodologías que faciliten el diálogo entre el yacimiento, la cultura material y el visitante.

A tal fin, se han empleado diversas fórmulas de acción que abarcan el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), al Aprendizaje Servicio (ApS), o la metodología de Aprendizaje basado en Dilemas como herramientas educativas constructivas, significativas, experimentales, colaborativas y propiciadoras de comunidades patrimoniales que permite trabajar transversalmente con valores sociales, sostenibilidad y salud, muy en consonancia con las políticas que se desarrollan en el Campus de Cartuja como las actuaciones vinculadas al Campus Saludable (Patrimonio UGR). La metodología que registra resultados de éxito es la experimental y vivencial que desde un enfoque formal y no formal permiten al alumnado o participante, comprender la metodología arqueológica, pasando por el proceso de excavación, investigación, identificación, conocimiento, registro, conservación y valoración, lo que a través de una metodología activa basada en la experimentación y a través de la aplicación de acciones lúdicas permite al alumnado interactuar con una realidad patrimonial arqueológica, desarrollando conocimiento y empatía hacia el bien patrimonial arqueológico mueble o inmueble. Si bien es cierto, la acción directa en los yacimientos es mínima, a excepción de prácticas vinculadas a la formación universitaria y de posgrado, el resto de acciones requieren de una serie de recursos creados ex-profeso para facilitar la comprensión.

## **2.2. Procedimiento en el proceso de valoración educativa del patrimonio arqueológico: La dificultad de establecer vínculos**

Hemos planteado la importancia de los vínculos entre bienes patrimoniales y personas (Fontal,2022) pero no todas las acciones ni recursos empleados crean ese vínculo estable y real con los bienes a los que aluden. Para Pablo de Castro “la circunstancia que debilita muchas de las acciones que se realizan es que parten de una consideración más divulgativa – transmitir un conjunto de conocimientos– que educativa –potenciar las facultades intelectuales, morales y afectivas de una persona en relación con la cultura y las normas de convivencia social–” (2020, p. 123). Por ello, el diseño de recursos y su aplicación requiere n de una serie de procedimientos que hagan más perdurable las correspondencias entre lo transmitido, lo aprendido y los vínculos que pueden generarse a través de una educación formal que queda reforzada en gran cantidad de ocasiones por los talleres didácticos a través de una educación no formal. Junto a esto, el establecer el vínculo haciendo al alumnado protagonista como transmisor de valores a través de acciones de aprendizaje servicio y voluntariado patrimonial, conlleva una implicación emocional en la transmisión de un patrimonio que termina considerando suyo y que requiere de cuidado y protección para la ciudadanía de futuro.

Para paliar las dificultades que surgen en la puesta en valor del Campus de Cartuja, los programas educativos implementados parten de incorporar procedimientos que permitan acciones como la identificación, o la musealización, los paneles informativos y los talleres, que incorporan dinámicas analógicas, al tiempo que desarrolla recursos tecnológicos para favorecer la interacción de los más jóvenes como actores del proceso educativo. Uno de los proyectos, incide en la aplicación de las técnicas de digitalización, reconstrucción y visualización 3D que permite identificar el bien, así como, los objetos localizados a partir de recreaciones y reconstrucciones, contribuyendo a una mejor comprensión del bien patrimonial. Los recursos y la generación de proyectos más personalizados, adecuados a lo que marcan los marcos legales educativos, junto a ideas más originales e innovadoras que proyectan lo que Pablo de Castro plantea como una conversión del diseñador de la acción en “un agente del cambio, o la de acertar con el enfoque de concederle importancia a pequeñas cosas desde las que construir, asentar, amplificar o fidelizar conceptos mayores que contribuyan a generar vínculos con el patrimonio.” (2020, 126).

## **3. EL CAMPUS DE CARTUJA EDUCA**

La UGR desde el año 2018 y a raíz de la creación del Proyecto del Campus de Cartuja, establece la necesidad de hacer del Campus un recurso patrimonial conocido y atractivo para la comunidad universitaria y la ciudadanía de Granada. En este sentido, desde el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y la FCCE existe un compromiso en la promoción de este objetivo, lo que ha motivado una doble vía de trabajo. La primera, ha estado destinada al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, con el que se ha trabajado a través de los proyectos de innovación docente. La segunda línea de trabajo, ha consistido en el desarrollo de una serie de iniciativas destinadas a dar a conocer el patrimonio de Cartuja a la infancia y adolescencia granadina, a través del trabajo combinado de docentes y alumnado, vinculados con las actividades de divulgación promovidas por la UGR y las convocatorias de cofinanciación, en especial, aquellas llevadas a cabo entre el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, el Vicedecanato de Extensión Universitaria y Responsabilidad Social, el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y el grupo de investigación UNES (HUM

895).

### 3.1. Los Proyectos de Innovación Docente

Con el objetivo de favorecer la Educación Patrimonial entre el alumnado de los Grados de Educación desde el curso académico 2020/21 y gracias a las convocatorias de los proyectos de innovación docente, impulsados y financiados por la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva se han implementado diversos proyectos que han tenido un claro objetivo: utilizar el Campus de Cartuja como un laboratorio de referencia para la elaboración de propuestas educativas que posteriormente pudieran extrapolarse a otros contextos (Cambil, 2021 y Serrano *et al.*, 2022).

A través de la metodología de ABD y ABP se ha perseguido que el alumnado alcanzará objetivos como:

- Iniciar al alumnado en la investigación científica.
- Conocer el valor educativo del Patrimonio Cultural.
- Saber educar en, para, con y desde el Patrimonio.
- Valorar el Patrimonio del entorno cercano y la riqueza del paisaje cultural del Campus de Cartuja.
- Reforzar la conexión con los patrimonios arqueológicos para generar vínculos entre éstos y las personas.
- Crear propuestas educativas para aproximar el patrimonio a la infancia y la adolescencia.

En el curso académico 2020/21 se desarrolló el proyecto de innovación docente titulado “¿Sabes dónde pisas?”, coordinado por M<sup>a</sup> Encarnación Cambil Hernández (Cambil, 2021) que se implementó en la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica que se imparte en el primer curso de Grado de Educación Primaria y en el que participaron 63 estudiantes. A través del conocimiento adquirido del patrimonio de Cartuja debían elaborar una propuesta educativa basada en la creación de un itinerario didáctico o una webquest.

Durante el curso académico 2021/22 se llevó a cabo el proyecto PIDB 21-63 “DIDACTECA. Materiales para la formación científica”, dirigido por Begoña Serrano Arnáez (Serrano *et al.*, 2022), este proyecto se puso en práctica en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparte en el Grado de Educación Primaria y en él participaron 119 estudiantes. En este caso el objetivo fue introducir al alumnado en el empleo del método científico arqueológico para la enseñanza-aprendizaje de la historia y el patrimonio a través de las excavaciones realizadas en el Campus de Cartuja. Para ello, tenían que trabajar de forma cooperativa en la creación de una propuesta educativa en la que dieran a conocer al alumnado de Primaria el patrimonio del Campus de Cartuja a través de la aplicación de la metodología científica de la arqueología.

A lo largo del curso académico actual, 2022/23 se ha desarrollado otro PIDB 22-152 “ARQUEOKIDS. La arqueología como herramienta para la enseñanza del método científico en el ámbito educativo” coordinado por Begoña Serrano Arnáez. Al igual que el anterior, se ha desarrollado en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria, y en esta ocasión han sido 151 alumnos los participantes. Siguiendo la estela de los anteriores, el campo de trabajo ha sido el

patrimonio del Campus de Cartuja, en esta ocasión se ha querido trabajar con el alumnado a partir de los objetos y restos materiales, documentados en las intervenciones arqueológicas, como nexo para una mejora de la comprensión del pasado bajo un prisma de análisis y reflexión. Mediante el trabajo cooperativo, el alumnado tenía que crear un proyecto educativo, de alguna de las etapas de la historia del Campus tomando como referencia los objetos documentados en él.

### **3.2. Acciones divulgativas**

Las actividades de divulgación realizadas desde la FCCE han buscado:

- Aproximar a la sociedad el Horno Moderno de la FCCE
- Acercar a la infancia y adolescencia el patrimonio del Campus de Cartuja a través de la Educación no formal.

El Horno se inserta en el circuito de Itinerarios Patrimoniales del Campus de Cartuja promovidos por el área de Patrimonio de la UGR, que a su vez se encuentra firmemente comprometida con la importancia de la relación entre cultura y desarrollo, incluyendo la cultura como uno de los pilares básicos del desarrollo sostenible a través de la creación del ODS 17+1, que aboga por la importancia entre la cultura y los patrimonios diversos e inclusivos como una de las estrategias del Desarrollo Humano Sostenible, algo que se inserta en todas las propuestas. La apuesta de la institución por poner a disposición de toda la ciudadanía su patrimonio y los proyectos culturales que impulsa, refuerza las propuestas que se han co-desarrollado gracias a las ayudas para la cofinanciación de actividades universitarias del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, que en colaboración con el Vicedecanato de Extensión Universitaria y Responsabilidad Social, el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y el grupo de investigación UNES (HUM 895) han llevado a cabo iniciativas como la identificación del Horno con la instalación de una banderola y panel informativo trilingüe, la creación de un cuaderno didáctico, la aplicación de las técnicas de digitalización, reconstrucción y visualización 3D y la participación en la celebración de efemérides como el Día del Patrimonio o el Día Internacional de los Museos a través de la realización de itinerarios didácticos y talleres.

El programa didáctico de Educación Patrimonial llevado a cabo desde nuestra Facultad persigue alcanzar un compromiso, valor, protección, divulgación, difusión e innovación del patrimonio del Campus de Cartuja a través de la metodología del ApS en el que los docentes en formación junto con los docentes en ejercicio impulsan la didáctica, difusión y divulgación ofreciendo un enfoque y método de trabajo innovador, diferente, social y práctico, sin renunciar al rigor histórico y apostando por actividades de muy alta calidad, con el objetivo de acercar el patrimonio arqueológico de nuestro Campus a los niños y niñas de Granada y su provincia a través de los canales y programas de divulgación de la UGR como son: la Semana de la Ciencia, el Aula Científica Permanente, los proyectos PIISA, la Noche Europea de los Investigadores o la celebración de efemérides.

Durante estos dos últimos años se ha creado un programa didáctico basado en talleres y actividades que han surgido de la colaboración entre los docentes y los trabajos de los alumnos desarrollados dentro del marco de los PIDB 21-63 y PIDB 22-152, y que han tenido como público destinatario el alumnado de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Todas estas actividades se estructuran en dos partes. Por un lado, una parte teórica, donde se realiza una charla-exposición, o una visita, en función del elemento patrimonial sobre el que se vaya a trabajar, buscando la participación activa del alumnado al

tener que razonar y dar respuestas a muchas de las cuestiones e interrogantes que se les plantean, en este sentido la metodología de Dilemas incrementa la potencialidad educativa al posibilitar el pensamiento crítico y la valoración de los bienes culturales. La segunda parte, es la parte práctica del taller, momento en el que los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas, sumergiéndose de lleno en el tema y en el periodo histórico en el que se enmarca el taller, buscando aumentar la motivación y creatividad, reteniendo con más facilidad todo lo aprendido e incrementando su capacidad de análisis y observación.

#### **4. CONCLUSIONES**

Con el desarrollo de los proyectos de innovación y los recursos queremos dar un impulso a la comprensión y al conocimiento crítico sobre los Bienes Culturales del Campus de Cartuja, de forma que sea factible la enseñanza y comunicación del patrimonio arqueológico. Cada proyecto desarrollado, recurso diseñado y acción compartida generan un mundo de posibilidades educativas que brindan en sí mismas nuevas oportunidades. Con el fin de potenciar los vínculos entre los patrimonios más desconocidos, y hasta ahora más inaccesibles, y las personas que reciben el legado, debemos de seguir en esta línea activa y motivadora para no dejar ninguna parcela de la Educación Patrimonial sin atender, de modo que la identificación, el conocimiento, la investigación educativa, la identización y la valoración posibiliten la creación del hilo emocional con estos patrimonios que requieren de metodologías específicas para atraer y motivar al alumnado y al público general. Su puesta en valor reclama apoyos institucionales y esfuerzos que se van desarrollando cada día con mayor convencimiento. Nuestros enfoques contribuirán a ello para hacer del Campus de Cartuja un espacio compartido y propicio para generar la comunidad patrimonial que precisa, y ello a través de:

- Crear nuevas propuestas de innovación y buenas prácticas, con la finalidad de contribuir al desarrollo de iniciativas que desde la educación formal y no formal se hagan extensible a la ciudadanía.
- Facilitar la integración de programas sociales que tengan proyección en la zona norte, como espacio geográfico de vulnerabilidad social y lugar en el que se ubica el Campus, para permitir el conocimiento y la sensibilización del alumnado hacia los patrimonios arqueológicos, incidiendo en las competencias cívicas, culturales y sociales del alumnado en formación.
- Trabajar en consonancia, entre los proyectos de investigación científica y la educación patrimonial, para desarrollar paulatinamente y al unísono la creación de materiales y recursos para seguir potenciando los vínculos.
- Evaluar los proyectos de innovación y las acciones generadas para poder reconstruir los procedimientos de trabajo desde el inicio, las metodologías aplicadas y su interpretación para que con el paso del tiempo se hagan las transformaciones y adecuaciones precisas y se opte por las fórmulas más adecuadas y adaptadas a las realidades del presente.

#### **REFERENCIAS**

- Barrios Aguilera, M. (1985). *De la Granada morisca: Acequia y cármenes de Ainada- mar (según el apeo de Loaysa)*. Ayuntamiento de Granada.
- Bustamante Álvarez, M. y Sánchez López, E.H. (2023). *El Campus de Cartuja (Granada, España). Guía oficial del complejo alfarero hispanorromano*. Universidad de Granada.
- Bustamante Álvarez, M., Dorado Alejos, A., Sánchez López, E.H. y Coria Noguera, J.C. (2021). *Analizando el modo de producción del Complejo Alfarero de Cartuja (Granada). Una primera*

- aproximación a través del instrumental Figlinario localizado. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 31, 361-392.
- Cambil Hernández, M<sup>a</sup>. E. (2021). El paisaje cultural del Campus de Cartuja. Una oportunidad para educar en patrimonio en tiempos de Covid-19 a través del proyecto de innovación docente ¿Sabes dónde pisas? En M<sup>a</sup>. E. Cambil Hernández (Coord.), *Paisaje cultural. Aproximaciones y propuestas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 79-98). Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad de Granada.
- De Castro, P. (2020). Decálogo para la innovación. Desde la experiencia en el diseño e implementación de proyectos en Educación Patrimonial. En O. Fontal Merillas (Coord.), *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de Educación Patrimonial* (pp. 121-137). Dirección General de Patrimonio Cultural.
- Fontal Merillas, O. (2022). *La Educación Patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. (9-24). Ediciones Trea.
- Fontal Merillas, O. (2020). El Patrimonio, de objeto a símbolo. En O. Fontal Merillas, (Coord.), *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de Educación Patrimonial* (pp. 121-137). Dirección General de Patrimonio Cultural.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación Patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 415-436.
- Fontal Merillas, O. e Ibáñez Etxebarria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la Educación Patrimonial en España. *Educación Siglo XXI, Viejo* 33, 1, 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>.
- García Contreras Ruiz, G. (2020). Arqueología en el entorno del Albercón de Cartuja. En M<sup>a</sup>. L. Bellido Gant y E. H. Sánchez López (Coord.), *Cuaderno Técnico 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 101-116). Universidad de Granada.
- García Contreras Ruiz, G. y Moreno Pérez, A.S. (2017). La secuencia histórica del campus universitario de Cartuja (Granada) a la luz de las actuaciones arqueológicas realizadas entre 2013 y 2015. *Antiquitas*, 29, 163-182.
- García-Contreras Ruiz, G. y Moreno Pérez, A.S. (2020). Arqueología en la reurbanización del Campus de Cartuja. En M<sup>a</sup>. L. Bellido Gant y E. H. Sánchez López (Coord.), *Cuaderno Técnico 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 81-100). Universidad de Granada.
- García-Contreras Ruiz, G., Martínez Álvarez, C. y González Escudero, A. (2020). Un Carmen Nazarí en Aynadamar. El registro arqueológico del desaparecido Cerro de los Almendros en el campus universitario de Cartuja (Granada). *Nailos. Estudios Interdisciplinarios de Arqueología*, 6, 123-159.
- Hernández Ríos, M<sup>a</sup>. L. (2017). La Educación Patrimonial en contextos de Educación No Formal: un desafío para maestros en formación. En M<sup>a</sup>. E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 217-238). Pirámide.
- Hernández Ríos, M<sup>a</sup>. L. y Romero Sánchez, G. (2019). Escenarios para una Educación Patrimonial No Formal: Acciones Internacionales. En A. M Hernández (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.107-123). Pirámide.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España: *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Cultura y Deporte. En línea: <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>



- Martínez de Carvajal, A. I. (2018). Las transformaciones contemporáneas. El Colegio Máximo y la creación del Polígono Universitario. En M. Orfila y M<sup>a</sup>.L. Bellido (Coords.), *Crónica de un paisaje. Descubriendo el Campus de Cartuja* (pp. 59-68). Universidad de Granada
- McGregor, N. (2010). *A History of the World in 100 Objects*. Penguin Books.
- Moreno Pérez, A.S. (2011). La secuencia cultural en el solar del Centro MCC en el campus de Cartuja (Granada). *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 21, 323-347.
- Moreno Pérez, A. S. (2020). La excavación arqueológica en el solar del Centro de Investigación de la Mente, el Cerebro y el Comportamiento (Campus de Cartuja, Granada). En M<sup>a</sup>. L. Bellido Gant y E. H. Sánchez López (Coord.), *Cuaderno Técnico 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 45-62). Universidad de Granada.
- Orfila Pons, M. y Bellido Gant, M<sup>a</sup>. L. (2018). *Crónica de un paisaje. Descubriendo el Campus de Cartuja*. Universidad de Granada.
- Patrimonio UGR: Proyecto Cartuja. <https://patrimonio.ugr.es/proyecto-cartuja/entrada-del-proyecto-cartuja/>
- Rivero, P. y Feliú, M. (2017). Aplicaciones de la arqueología virtual para la Educación Patrimonial: análisis de tendencias e investigaciones. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 319-330. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400017>
- Román Punzón, J. M. (2020). Desde íberos a jesuitas. Investigaciones en el Campus Universitario de Cartuja: La intervención Arqueológica en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada. En M<sup>a</sup>. L. Bellido Gant y E. H. Sánchez López (Coord.), *Cuaderno Técnico 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 63-80). Universidad de Granada.
- Sánchez López, E. H. (2020). El Alfar Romano de Cartuja. Más de medio siglo de investigación arqueológica. En M<sup>a</sup>. L. Bellido Gant y E. H. Sánchez López (Coord.), *Cuaderno Técnico 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 11-28). Universidad de Granada.
- Sánchez López, E. H. y Bustamante Álvarez, M. (2018). El barrio alfarero romano de Cartuja (Granada). Novedades en el sector Beiro. En R. Járrega y E. Colom (Coords.), *FIGLINAE HISPANIAE. Nuevas aportaciones al estudio de los talleres cerámicos de la Hispania romana* (pp. 111-129). Institut Català d'Arqueologia Clàssica.
- Serrano Ramos, E. (1974). *La cerámica romana de los Hornos de Cartuja*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Serrano Arnáez, B., Dorado Alejos, A., Peinado Espinosa, M<sup>a</sup>. V., Ruiz Vivas, C. M<sup>a</sup> y García García, M. (2022). Aprender Historia a través de la Arqueología. El proyecto de innovación docente Didacteca. *UNES*, 13, 124-136.
- Turatti Guerrero, R. (2020). Las excavaciones en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. En M<sup>a</sup>. L. Bellido Gant y E. H. Sánchez López (Coord.) *Cuaderno Técnico 11. Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada* (pp. 29-44). Universidad de Granada.

### **37. El patrimonio, presencias, ausencias y niveles cognitivos en los actuales decretos educativos LOMLOE**

Moreno-Vera, Juan Ramón

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La educación patrimonial puede jugar un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Su carácter visual, significativo, local, identitario y emocional se refuerza con el hecho de ser una evidencia histórica física que nos llega desde el pasado lo que convierte al patrimonio en un recurso educativo de primer orden en la clase de historia. Por eso, este trabajo pretende investigar en cuál es su presencia en el actual currículum educativo de la Comunidad Valenciana. Para ello, se ha diseñado y validado un instrumento de análisis y los resultados obtenidos señalan que su presencia sigue siendo reducida y que no ahonda en las tipologías y posibilidades del patrimonio como recurso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, historia, educación, enseñanza-aprendizaje, Ciencias Sociales.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Problema/cuestión**

Diversos estudios previos, como el caso de Estepa, Cuenca y Martín-Cáceres (2015) indican la importancia de usar el patrimonio como recurso y evidencia histórica a la hora de explicar en clase las sociedades del pasado. El problema viene por el carácter tradicional que se sigue teniendo el patrimonio en el aula, fundamentalmente acotado a los grandes monumentos, grandes inmuebles o festividades estereotipadas. Apenas encontramos casos de enseñanza patrimonial holística (Moreno-Vera et al. 2020; Moreno-Vera, López, y Ponsoda, 2022) que haga referencia a las diferentes tipologías patrimoniales. De hecho, el patrimonio inmaterial o natural, queda siempre “invisibilizado”, tanto por libros de texto, como por experiencias de aula.

### **1.2. Antecedentes teóricos**

En el año 2011, Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres (2011) ya advertían de las dificultades y poca presencia de la enseñanza patrimonial en las aulas de la formación reglada. Por un lado, los autores indicaban los obstáculos y dificultades de su integración en el aula, como por ejemplo su carácter interdisciplinar con otras materias (biología, artes plásticas, matemáticas, música, danza, etc.), por otro lado, también mencionaban las limitaciones de los docentes en su formación y conocimiento del patrimonio y alfabetización científica.

Además, de la falta de formación y la dificultad de incluirlo en propuestas de aula, Cuenca y López Cruz (2014) también indican que los materiales escolares, fundamentalmente los libros de texto y los manuales tampoco recogen un correcto tratamiento del patrimonio. De hecho, los autores analizan 24 libros de texto evidenciando la baja presencia de elementos patrimoniales, casi todo, obras de arte o grandes monumentos, aunque prácticamente siempre con un carácter estilístico para complementar las narrativas históricas o con carácter decorativo. En muy pocas ocasiones el elemento patrimonial se estudia en profundidad o se usa como recurso didáctico para alguna actividad.

Además, la poca variedad de elementos patrimoniales mostrados tampoco ayuda para dar una imagen holística del patrimonio.

El estudio llevado a cabo por Fontal, Ibáñez-Etxeberría, Martínez y Rivero (2017) concluía que, a pesar de las referencias al patrimonio que existen en el currículo oficial (en ese caso, se entiende que todavía de la legislación LOMCE, 2014) existe una gran distancia entre los decretos educativos y las prácticas de aula. Puesto, a excepción de unos pocos casos, la presencia de la enseñanza patrimonial en el aula seguía siendo escasa.

En similares términos encontramos los estudios de Moreno-Vera et al. (2020) que indica que la baja presencia del patrimonio ya se puede explicar desde el profesorado en formación, ya que su concepción patrimonial es poco holística y muy estereotipada. Además, las futuras maestras de Educación Primaria reconocen la falta de formación y su inseguridad para trabajar con el patrimonio en el aula de Ciencias Sociales.

Conclusiones muy similares pueden apreciarse en el estudio de Marín-Cepeda y Fontal (2020) sobre las percepciones sobre el patrimonio de los estudiantes de Educación Secundaria. Para ellos, el patrimonio es fundamentalmente, los grandes monumentos y lugares de importancia. Sin embargo, los mismos estudiantes ofrecen respuestas confusas sobre el patrimonio inmaterial, ya que, en ocasiones, lo

definen como aquellas fiestas o celebraciones, pero, en otras, lo confunden con los sentimientos o aquello que “no está hecho por el hombre” (Marín-Cepeda y Fontal, 2020, p. 929).

Tan solo en el caso de las futuras maestras de Educación Infantil, sí que el estudio de Moreno-Vera, López y Ponsoda (2022) sí que vislumbra un tratamiento más complejo y holístico del patrimonio, algo que, según los autores, tiene que ver con la importante presencia de elementos patrimoniales inmateriales (fiestas, costumbres, juegos tradicionales, cuentos, narraciones, poesías, canciones, folklore, vestimentas, etc.) en el currículum de Educación Infantil.

En este sentido, la poca presencia y limitado uso del patrimonio en las aulas de Ciencias Sociales contrastan con la importancia que tiene según las investigaciones en Didáctica de la Historia. Autores como Prats (2001) lo consideran fundamental a la hora de poder introducir en el aula-laboratorio de historia el método propio de la investigación histórica. Además, su presencia es crucial cuando lo que se quiere explicar en el aula es un tema histórico sobre la prehistoria o que requiera patrimonio arqueológico (Egea y Arias, 2018). En el ámbito internacional, autores como Seixas y Morton (2013) lo consideran una pieza importante a la hora de llevar a clase evidencias históricas y poder trabajar con fuentes primarias. Incluso, a nivel artístico e iconográfico, estudios como los de Moreno-Vera y Monteagudo (2019) o Cruz y Vera (2020) lo consideran importante para poder realizar itinerarios didácticos fuera del aula o para introducir problemas socialmente relevantes a través del arte comprometido.

### **1.3. Objetivos**

El objetivo principal de este estudio<sup>11</sup> es el de conocer el nivel de presencia de los elementos patrimoniales en el currículum educativo de la Comunidad Valenciana (Decreto 106/2022 de Educación Primaria).

Para ello, la investigación se propone comprobar los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1 Analizar la presencia del patrimonio y sus tipologías en el decreto educativo.
- O.E.2 Indagar el nivel cognitivo de los criterios de evaluación que están relacionados con la educación patrimonial en el currículum.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto**

Por lo que respecta al contexto de la investigación, se trata de un estudio parcial enmarcado en otro de mayores dimensiones que compara diferentes currículos educativos, tanto a nivel autonómico, nacional e internacional. Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i “El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado”, financiado por el Programa para la

---

<sup>11</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado”(CIGE/2021/178). Proyecto financiado por Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

promoción de la investigación científica, el desarrollo y la innovación en la Comunitat Valenciana de la Consellería de innovación, universidades, ciencia y sociedad digital.

En concreto, este estudio analiza el Decreto 106/2022 que desarrolla los contenidos mínimos de enseñanza para la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Este documento oficial está relacionado directamente con el objetivo del citado proyecto de investigación coordinado por la Universidad de Alicante.

## **2.2. Instrumento, validación y proceso de recogida de datos.**

Para llevar a cabo el objetivo principal de este estudio se diseñó y validó el instrumento de investigación IEPI (Instrumento de Evaluación del Patrimonio Inmaterial) que permitía recoger los datos, tanto cualitativos, como cuantitativos. Además, el diseño del instrumento tuvo en cuenta los distintos niveles cognitivos de los posibles ítems para poder hacer un análisis comparativo entre las diferentes narrativas de aquellos criterios de evaluación que sí estuvieran relacionados con el patrimonio.

En cuanto al diseño del instrumento, en primer lugar, permitía recabar los datos identificativos relativos al documento analizado: título, país, curso, sección y referencia completa.

En la segunda dimensión se analizaban los diferentes ítems relacionados con las tipologías del patrimonio y su desarrollo cognitivo. Así encontramos los siguientes apartados:

- Ítems no relacionados con el patrimonio
- Patrimonio natural (ítem general)
- Patrimonio natural: bosques, paisajes, parques naturales y reservas marinas
- Patrimonio natural: animales y plantas
- Patrimonio mixto: paisajes culturales, centros urbanos, espacios naturales humanizados, sitios históricos, parques y jardines.
- Patrimonio cultural (ítem general)
- Patrimonio inmaterial y etnográfico, folklore, costumbres, fiestas populares, danzas, canciones.
- Patrimonio inmaterial, vestimentas, trabajos, producciones tradicionales.
- Patrimonio histórico, inmueble y monumental
- Patrimonio muebles, obras de arte y museos
- Patrimonio científico-tecnológicos e industrial.

A su vez, cada uno de los ítems mencionados se podían dividir en los tres diferentes niveles cognitivos dependiendo del nivel de complejidad que el alumnado deba desarrollar: Nivel 1 (identificar, localizar, describir, indicar, etc.), Nivel 2 (analizar, argumentar, explicar, justificar, etc.) y Nivel 3 (comparar, establecer relaciones, proponer acciones, etc.).

El proceso de validación a través del juicio de expertos: 6 expertos, cuatro de ellos en Didáctica de las Ciencias Sociales y dos en Didáctica General y metodologías de investigación. Entre los cambios que se implementaron en el instrumento tras la revisión, podemos indicar:

- Incluir nuevos elementos de análisis en la descripción de las competencias relacionadas con el Nivel 1 de desarrollo cognitivo.
- Incluir nuevos elementos, como la búsqueda de información, el análisis del origen y evolución o la descripción de los elementos fundamentales del patrimonio en el Nivel 2 de desarrollo cognitivo.

- Incluir, así mismo, nuevos elementos de análisis, como el caso de competencias actitudinales (respeto, fomento, cuidado del patrimonio) o el planteamiento de soluciones a posibles problemas relacionados con el patrimonio.
- Se han introducido en el instrumento variables de análisis generales (patrimonio natural y patrimonio cultural) por si la legislación o las programaciones no comentaban tipologías concretas de patrimonio (mueble, inmueble, inmaterial, paisajes culturales, etc.).

El instrumento permite un análisis cualitativo de los ítems descritos y sus narrativas y, al mismo tiempo, un análisis cuantitativo que se realiza a través del paquete estadístico IBM SPSS v. 24 tal y como se ha realizado en similares estudios legislativos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Alvé, 2020).

Así pues, el diseño final del instrumento IEPI (Instrumento para la Evaluación del Patrimonio y la Identidad) contempla un total de 11 variables de análisis, relacionadas con una educación patrimonial de tipo holística (Moreno-Vera, Ponsoda, López y Blanes, 2020). En este sentido, el instrumento de análisis contiene una categoría específica para aquellos elementos que no están relacionados en el currículum con la didáctica del patrimonio. Además, cuenta con 3 elementos de análisis relacionados con el patrimonio natural:

- Patrimonio natural.
- Bosques, parques naturales y reservas marinas.
- Plantas y animales.

Una categoría está relacionada con el patrimonio mixto, que contiene elementos naturales y culturales, como los paisajes antropizados, plantaciones, zonas mineras, explotaciones tradicionales salineras, de pesca o elementos de huerta donde conviven elementos inmateriales, culturales y naturales.

Por último, en el instrumento se incluyen también 6 elementos de análisis relacionados con el patrimonio cultural:

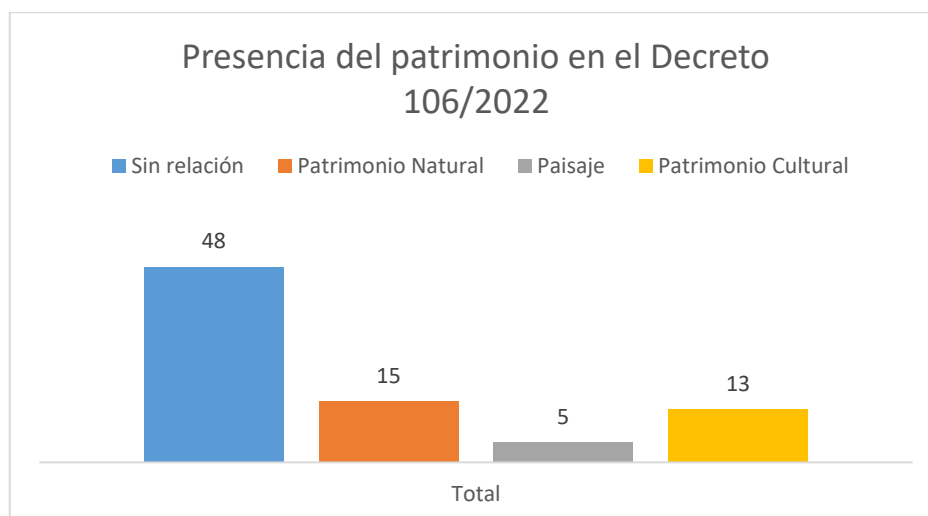
- Patrimonio cultural.
- Patrimonio inmaterial (folklore y costumbres).
- Patrimonio inmaterial vestimenta y trabajos tradicionales.
- Patrimonio histórico e inmueble.
- Patrimonio mueble y artístico.
- Patrimonio industrial y tecnológico.

Cada una de las categorías (a excepción, lógicamente, de los elementos que no están relacionados en modo alguno con la enseñanza del patrimonio) está dividida a su vez en 3 niveles cognitivos, relacionados con la división de las capacidades y competencias descritas en la taxonomía de Bloom (Bloom et al. 1956) y usadas en otras investigaciones similares en el área de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Sánchez Ibáñez, 2022).

### **3. RESULTADOS**

El objetivo principal de esta investigación, como se ha mencionado anteriormente, era el de analizar la presencia del patrimonio en el desarrollo curricular en función de la identidad cultural. Así pues, los

resultados (Figura 1) muestran una baja presencia en general del patrimonio en el currículum educativo de la Comunidad Valenciana (Decreto 106/2022).



**Figura 1.** Análisis de la presencia del patrimonio en el Decreto 106/2022

Así pues, tal y como se puede observar la gran mayoría de los criterios de evaluación (relacionados en la actual legislación con las 8 competencias específicas) no están relacionados con la educación patrimonial. De hecho, suponen el 59.3% de los criterios que se evalúan tanto en segundo (3.º y 4.º), como en tercer ciclo (5.º y 6.º) de Educación Primaria.

Por otro lado, encontramos 33 criterios de evaluación que sí están relacionados, de uno u otro modo con la educación patrimonial. Esto supone un 40.7% del total de criterios analizados. En realidad, directamente relacionados (citando explícitamente el trabajo con patrimonio) solo existen 4 criterios:

*“8.1 Identificar i valorar alguns elements destacats del patrimoni natural, històric i cultural de la Comunitat Valenciana i descriure les seues característiques més destacades, incloent la seua localització geogràfica i el seu origen històric. (2 ciclo)*

*8.1 Identificar i valorar alguns elements destacats del patrimoni natural, històric i cultural d'Espanya i descriure les seues característiques més destacades, incloent la seua localització geogràfica i el seu origen històric (3 ciclo)*

*8.2 Desenvolupar conductes de respecte, cura i manteniment del patrimoni natural, històric i cultural del municipi i de la Comunitat Valenciana i proposar accions per a la seua conservació i difusió. (2 ciclo)*

*8.2 Desenvolupar conductes de respecte, cura i manteniment del patrimoni natural, històric i cultural d'Espanya i proposar accions per a la seua conservació i difusió. (3 ciclo)”*

Estos cuatro criterios se relacionan directamente con el concepto de patrimonio natural, histórico y cultural, aunque de una manera general sin especificar las tipologías de patrimonio, por lo que no encontramos ningún criterio de evaluación en el Decreto que se relacione explícitamente con la identidad y el patrimonio inmaterial de la Comunidad Valenciana.

Los otros 29 criterios que también se pueden relacionar con la enseñanza del patrimonio, en realidad, no citan directamente el concepto de educación patrimonial, si bien plantean una evaluación general sobre el entorno natural y social, donde sí que tiene cabida el trabajo con el patrimonio. De hecho, encontramos un total de 15 criterios, un 18.5%, que permite el trabajo con el patrimonio natural. Así mismo, hay 5 criterios más que se centran en el trabajo con el paisaje que puede tener implicaciones patrimoniales, esto es un 6.17% del total. Mientras que, por último, encontramos también 13 criterios de evaluación, un 16.04%, de criterios que permiten la inclusión en el aula del patrimonio cultural.

### **3.1. Análisis por niveles cognitivos**

Por lo que respecta al análisis de los criterios de evaluación relacionados con el concepto del patrimonio y su enseñanza, nos encontramos con que los mejores resultados corresponden a aquellos criterios que se enmarcan dentro del nivel cognitivo 3. En total suponen 21 criterios de evaluación, lo que significa que el 25.9% de los criterios exigidos desarrollan las competencias del alumnado de forma compleja ya que están relacionados con la capacidad del alumnado, no solo de explicar fenómenos complejos, si no también, de ofrecer argumentaciones, establecer comparativas o relacionar unos conceptos con otros (Bloom et al., 1956). Por ejemplo: *5.1 “Relacionar les accions que realitzen les persones en la vida quotidiana i el medi en el qual viuen, tenint en compte els factors naturals i socials. (2 ciclo)”*.

Los criterios que se relacionan con el nivel cognitivo 2 suponen un total de 10. Esto es un 12’3% de todos los criterios de evaluación. En este caso, siguiendo la taxonomía de Bloom (1956) se trataría de acciones que el alumnado debe alcanzar y que suponen la explicación de fenómenos complejos, argumentado y describiendo las características de los hechos patrimoniales a estudiar: *“5.4 Reconéixer i establir les causes i les conseqüències dels canvis produïts en un element del paisatge o d'un ecosistema amb el pas del temps i per l'acció dels agents que incideixen en ell. (2 ciclo)”*.

Por último, tan solo encontramos 2 criterios de evaluación que corresponden con el nivel cognitivo 1. Suponen tan solo un 2’4% del total y se relacionan con las competencias más sencillas exigibles al alumnado, normalmente solo identificar, nombrar o localizar algún hecho o fenómeno relacionado con el patrimonio como, por ejemplo: *“2.1 Identificar qüestions o problemes relacionats amb l'entorn natural, social i cultural pròxim d'especial interès i rellevància susceptibles de ser abordats mitjançant senzills processos d'investigació. (2 ciclo)”*.

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Al comenzar este estudio nos proponíamos como objetivo principal analizar la presencia de la enseñanza patrimonial en el currículum educativo de la Comunitat Valenciana (Decreto 106/2022). Para ello, se establecieron dos sub-objetivos que han sido tratados en el apartado de resultados.

Por un lado, el primer objetivo específico estudiaba la presencia de los tipos de patrimonio en el currículum de Educación Primaria. En este caso, encontramos que la mayoría de los criterios de evaluación del currículum no tienen relación alguna con el patrimonio. Sin embargo, sí encontramos numerosas referencias al patrimonio en la legislación. Eso sí, de las 11 categorías analizadas con el instrumento de investigación, tan solo encontramos representadas a 4 de ellas, lo que habla del carácter poco holístico que todavía tiene la enseñanza patrimonial en nuestro currículum (Moreno-Vera et al., 2020). De las 3 categorías que sí están representadas, destacan las referencias al patrimonio natural, incluso por encima del patrimonio cultural, y la presencia (escasa, eso sí) de los paisajes como elemento



patrimonial, lo que supone un avance cualitativo muy interesante en la nueva legislación. Este hecho, se explica por la presencia de los contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales unidos en la asignatura de Conocimiento del Medio natural, social y medioambiental, así como a la aparición de dos bloques de contenidos en Ciencias Sociales, relativos, por un lado, a la ciudadanía y, por otro, a la conciencia ecosocial.

El otro de los sub-objetivos que nos planteábamos era el de analizar la presencia del patrimonio en el currículum, pero atendiendo a los niveles de desarrollo cognitivo que se espera conseguir del alumnado. En este caso, sí es apreciable el avance cualitativo, ya que más del 25% de los criterios de evaluación se enmarcan dentro del nivel cognitivo 3 (Bloom et al., 1956) lo que supone un desarrollo más complejo de las tareas que debe realizar el alumnado: argumentar, respetar, comparar, o establecer relaciones complejas entre los diferentes elementos del patrimonio.

Así pues, a modo de conclusión y como propuesta de futuro, es importante, por tanto, seguir el camino marcado, en cuanto a la educación patrimonial, por la etapa de Educación Infantil (Moreno, López y Ponsoda, 2022) para aumentar su tratamiento holístico en las etapas de Primaria (Fontal et al., 2017) y de Educación Secundaria (Cuenca y López, 2014; Marín-Cepeda y Fontal, 2020). Así la presencia de todos los tipos de patrimonio debe ser utilizada por el profesorado como un recurso educativo más en las clases de Ciencias Sociales, tanto para implementar metodologías de indagación (Prats, 2001), ser usada como evidencia histórica (Seixas y Morton, 2013; Egea y Arias, 2018), diseñar salidas didácticas (Moreno y Monteagudo, 2019) o introducir problemas en el aula para generar conciencia social (Cruz y Vera, 2020).

## REFERENCIAS

- Bloom, B., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. In *Handbook 1: Cognitive domain*. Longman
- Cruz, B. y Vera Muñoz, M. I. (2020). Haciendo visible, lo invisible. El uso del arte comprometido y feminista en la Educación Secundaria. Una propuesta didáctica. *Revista Estudios*, 40. 1-24. <https://doi.org/10.15517/re.v0i40.42022>
- Cuenca López, J.M., Estepa Jiménez, J. y Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- Cuenca López, J.M. & López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education. *Culture and Education*, 26(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículum de la etapa de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7572.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf)
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). *Y la arqueología llegó al aula*. Ed. Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio: enseñando el presente a través del pasado. *Íber, didáctica de las ciencias sociales*, 79. 33-40.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberría, A., Martínez Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>

Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933.

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.64657>

Moreno-Vera, J.R. & Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7: 107.

<https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>

Moreno-Vera, J.R., López-Fernández, J.A. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439-458.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>

Moreno-Vera, J. R. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Aprender historia del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, 15(53), 249-270.

<https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8660>

Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J.A. & Rubén Blanes-Mora. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21): 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>

Moreno-Vera, J. R. & Sánchez-Ibáñez, R. (2022). Historical Thinking Skills and Cognitive Levels in Spanish High School History Textbooks. In M. Martínez-Hita, C. J. Gómez-Carrasco & P. Miralles Martínez (Eds.) *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education* (pp. 19-36). IGI Global.

Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Ed.

### **38. Dinamización de los espacios educativos a través de la enseñanza de la Historia Moderna. Un paseo por la Historia**

Ruiz López, José Antonio

*IESO Pascual Serrano, España.*

**Resumen;** Nuestra propuesta de taller didáctico consiste en dinamizar los espacios del centro educativo a través de las producciones realizadas por nuestro alumnado de 3.º ESO. Es destacable, la falta de interés y motivación hacia los estudios, aún más, si cabe, tras el confinamiento. Por ello, esta propuesta pretende incrementar el interés y la curiosidad hacia nuestra materia, a través de metodologías activas, usando las nuevas tecnologías (Google SlideShare, Canva, Prezi). Usando no solo el currículo de Historia Moderna de tercero, sino también el de Lengua Castellana y Literatura, los alumnos y alumnas realizarán un repaso global de la materia a través de la recreación de obras de arte, que nos servirán para analizar y comprender la evolución histórica, así como fenómenos sociales y políticos de los siglos XVI y XVII. Finalmente, y como manera de poner en valor el trabajo de los chicos y chicas, usaremos los pasillos como galerías donde exponer carteles explicativos realizados, donde serán los propios alumnos los que expliquen al resto de la comunidad escolar el trabajo realizado.

**PALABRAS CLAVE:** Historia, Secundaria, Historia Moderna, dinamización, arte.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La finalidad de la presente propuesta didáctica no es otra que dinamizar los espacios educativos del centro escolar a través de las producciones realizadas por nuestro alumnado. Para ello, nos hemos aproximado a la Historia Moderna recreando cuadros y obras de arte significativas de los siglos XVI y XVII. Las paredes del instituto se convirtieron en un panel expositivo donde se plasmaron las fotografías realizadas por el alumnado, junto a carteles explicativos referentes a los diferentes bloques temáticos. Una metodología que ya iniciaran otros profesores e investigadores, con resultados muy interesantes. Cabe mencionar como actuación inspiradora el trabajo de Raúl Alcahut Utiel, en I.E.S Cañada de la Encina de Iniesta (Cuenca), que ya expuso en el IV Congreso de la Historia Moderna y la enseñanza secundaria. También han resultado interesantes las conferencias impartidas por Guillermo Solana (director artístico del Museo Thyssen-Bornemisza) dentro del Simposio “*Hopper. El cine y la vida moderna*”. Por lo tanto, la siguiente propuesta no pretende otra cosa que motivar al alumnado hacia el estudio de la Edad Moderna. Como muy bien explican los coordinadores del IV Congreso de la Historia Moderna y la enseñanza Secundaria, es una época trascendental para comprender el actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento. Por consiguiente, la enseñanza de estos dos siglos, XVI y XVII, debe conducir al alumnado hacia la comprensión de los hechos y procesos, pues los vínculos de este periodo con los fenómenos actuales hacen que su trabajo en el aula sea básico para el desarrollo e implementación de las competencias educativas. Finalmente Incluímos una reflexión sobre su proceso, desarrollo y resultados en el centro escolar.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Contexto sociocultural y educativo**

La presente experiencia fue realizada durante el curso escolar 2021/2022, con alumnos de 3.º ESO en el I.E.S.O Pascual Serrano de la localidad albaceteña de Alpera. Alpera se encuentra situada a 72 km de Albacete, en la comarca del corredor de Almansa, y tiene unos 2.300 habitantes. Las principales actividades económicas están centradas en la agricultura (existen varias bodegas y una cooperativa agrícola, ganaderías, actividades cinegéticas) y en la industria del calzado de la vecina localidad de Almansa (a unos 20 km). El número de alumnos para el curso 2021/2022 es de 149, y recoge alumnado de poblaciones cercanas (Alatoz, Higuera, Carcelén). Es destacable la falta de motivación hacia los estudios que presenta el alumnado. Un número significativo de estudiantes no aspira a continuar sus estudios después de la enseñanza obligatoria. La convivencia escolar es, en general, buena, existiendo algunos conflictos entre iguales resueltos por la mediación docente.

La falta de motivación e interés hacia los estudios es más reseñable, si cabe aún, tras el confinamiento. Es por ello, que el objetivo fundamental de la actuación docente será el de incrementar el interés y la curiosidad hacia nuestra materia y la Edad Moderna a través de metodologías activas, usando las nuevas tecnologías (Google SlideShare, Canva, Prezi).

### **2.2. Relación con el currículo**

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la experiencia didáctica fue realizada con 3.º ESO, siguiendo el anterior currículo. No obstante, utilizaremos el currículo vigente, Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, que establece los contenidos de Historia Moderna para 2.º ESO.

**Tabla 1.** Tabla que relaciona la propuesta didáctica con el currículo (Saberes Básicos, Competencias específicas o criterios de evaluación) siguiendo el Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha

<b>SABERES BASICOS</b>
<p><b>RETOS DEL MUNDO ACTUAL</b></p> <p>-Sociedad del conocimiento. Introducción a los objetivos y estrategias de las Ciencias Sociales y al uso de sus procedimientos, términos y conceptos. Uso de plataformas digitales.</p> <p>-Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales. Búsqueda, tratamiento de la información y elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información.</p>
<p><b>SOCIEDADES Y TERRITORIOS</b></p> <p>-Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas del tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración.</p> <p>-Las personas invisibilizadas de la Historia: mujeres, esclavos y extranjeros desde la Prehistoria a la Edad Moderna. Marginación, segregación, control y sumisión en la Historia de la Humanidad. Personajes femeninos en el relato de la historia. La resistencia a la opresión.</p> <p>-España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la Historia de la Humanidad. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas. Pueblos prerromanos, Hispania y el reino visigodo de Toledo. La evolución de los reinos cristianos medievales de Península Ibérica. Al-Ándalus. El Estado Moderno de los Reyes Católicos y de los Austrias.</p> <p>-La obra de arte: interpretación y análisis. Significado y función de las expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial. Arte prehistórico y en la Antigüedad. Arte andalusí, Románico, Gótico, Renacimiento y Barroco. Principales manifestaciones locales, en Castilla –La Mancha y Europa. El arte Íbero.</p> <p>-Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad.</p>
<p><b>COMPROMISO CÍVICO</b></p> <p>-Igualdad de género. Manifestaciones y conductas no sexistas.</p> <p>-Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural.</p> <p>-Solidaridad, empatía y acciones de apoyo a colectivos en situaciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social.</p>
<p><b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (criterios de evaluación)</b></p> <p>1.Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.</p> <p>1.1 Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros formatos mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado.</p> <p>7.Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>7.4 Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.</p>

### 2.3. Objetivos

A través del desarrollo de la presente propuesta se pretende la consecución de los siguientes objetivos y finalidades:

**Tabla 2.** Relación de objetivos a conseguir con la propuesta didáctica

<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>
Crear espacios artísticos en el centro educativo, dando visibilidad del trabajo realizado por el alumnado y así facilitando el interés y la curiosidad por la materia en el resto de los alumnos/as y comunidad educativa.
Favorecer la implicación del alumnado en la materia Historia Moderna, a través de la participación activa y cooperativa en todo el proceso de aprendizaje.
Facilitar la dinamización de espacios educativos en el centro como un lugar de continuo aprendizaje.
Promover la concienciación de los alumnos/as por el patrimonio histórico-artístico.
Fomentar la participación activa del alumnado durante todo el proceso de aprendizaje

#### **2.4. Procedimiento. Desarrollo en el aula**

La experiencia didáctica fue llevada a la práctica durante el tercer trimestre del curso 2021/2022. La secuenciación para elaborarla sería la siguiente:

**Tabla 3.** Secuenciación temporal de la propuesta didáctica

FASES	ACTUACIONES
Inicial / motivadora (1-2 sesiones)	Presentación del proyecto, muestra de otras experiencias didácticas similares y distribución de las obras por grupos. Para ello, expondremos a los alumnos un amplio repertorio de obras artísticas, que tras una selección se agruparán en bloques temáticos.
Preparación (1-2 sesiones)	Delimitación de obras y bloques temáticos. Una vez elegidas las obras, se asignan alumnos a cuadros y se delimitan los bloques temáticos: Reforma Vs Contrarreforma (León X y dos cardenales, Rafael / Retratos de Lutero, Lucas Cranach el viejo / Calvino, anónimo s.XVI.). El mecenazgo papal. Isabel y Fernando: El nacimiento del Estado Moderno (Retrato de los Reyes Católicos / Doña Juana la Loca, Pradilla / Retrato de Cristóbal Colón, Sebastiano del Piombo) Una nueva clase social, la burguesía (El cambista y su mujer, Massys) La aristocracia en la España del XVI. ¿Quién es este caballero? (Caballero de la mano en el pecho, El Greco) Los bajos fondos. (Vieja friendo huevos, Velázquez / Muchachas en la ventana, Murillo / Niños comiendo uvas, Murillo). La vida en la corte. (Las Meninas, Velázquez / Pablo de Valladolid, Velázquez) Modelos Vs Artistas. El papel de la mujer (La Dama del Armíño, Da Vinci / La joven de la perla, Vermeer / Judit y su doncella, Gentileschi / Autorretrato, Leyster)
	Una vez seleccionados los integrantes de los grupos, elaboramos un inventario de materiales necesarios para realizar las fotografías. En este caso el agrupamiento trasciende los grupos establecidos, porque un grupo puede entregar materiales a otro, cooperando en todo lo necesario entre todos. Debemos planificar también los días en los que se realizarán las fotografías.
Sesiones fotográficas (9-10 sesiones)	Convertir el instituto en un estudio fotográfico: debido a la falta de hábito de trabajo en casa, y la escasa implicación del alumnado en el trabajo fuera del centro, decidí realizar toda la propuesta en horario escolar. En este punto, se usarán todas las dependencias posibles del centro, no solo el espacio del aula. En la presente experiencia, usamos además del aula de referencia, la biblioteca, el patio, los pasillos, almacenes del instituto para conseguir materiales (bancos, cajas, telas...), el jardín botánico situado enfrente del centro...

	<p>Participación de las familias: Se invitó a las familias a participar en el proceso de creación de las obras de sus hijos. Esto no se consiguió de manera directa, pero si se implicaron a la hora de buscar indumentaria y diferentes materiales.</p> <p>Participación de la comunidad escolar: La colaboración del ordenanza fue importante, pues nos permitió acceder a las distintas dependencias del centro escolar y utilizar recursos que llevaban mucho tiempo guardados (encontramos bancos de madera desmontados, focos de iluminación para realizar los juegos de luces, cajas de cartón, telas etc.). Algunos compañeros se implicaron a la hora de dar ideas, sugerencias, en incluso retocar imágenes.</p> <p>Las fotografías fueron realizadas con teléfonos móviles, puesto que el instituto no disponía de cámara fotográfica.</p>
Realización de los carteles (3-4 sesiones)	<p>A través de google classroom, se facilitó a los alumnos unas instrucciones para la realización de los carteles, así como unas indicaciones para la realización de búsquedas efectivas en internet. Para su elaboración, la plataforma de Google nos permite elaborar una plantilla a partir de la cual realizar el trabajo. Además, el centro dispone de Google suite for education y cada alumno dispone de una cuenta de correo asociada, por lo que el trabajo con esta plataforma nos ha resultado muy práctico y efectivo.</p>

### 3. EVALUACIÓN, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este apartado conviene distinguir entre la evaluación del alumnado, la evaluación del proyecto y la evaluación de la actuación docente. En cuanto a la evaluación del alumnado, se utiliza la siguiente rúbrica de evaluación:

**Tabla 4.** Rúbrica de evaluación del alumnado

<b>RÚBRICA EVALUACIÓN “UN PASEO POR LA HISTORIA”</b>	
Contenido ajustado a los solicitado (20%)	
El trabajo está ordenado (10%)	
El vocabulario usado es apropiado (10%)	
Las imágenes son acordes al tema (10%)	
Corrección ortográfica (10%)	
Estilo, presentación, formato del trabajo (5%)	
Uso de fuentes bibliográficas adecuadas (10%)	
Nivel de detalle, calidad en la fotografía (15%)	
Implicación e interés (10%)	
1: INSUFICIENTE      2: SUFICIENTE      3: BIEN      4: NOTABLE      5: SOBRESALIENTE	

En lo referente a la práctica docente, consideramos oportuna la evaluación en base a criterios tanto cuantitativos como cualitativos, de cara a mejorar su aplicación en un futuro.

Cuantitativamente, abrimos dos dimensiones de evaluación, la evaluación por parte del alumnado y la autoevaluación. Para la elaboración de los cuestionarios, se facilitará al alumnado un formulario en google classroom.

**Tabla 5.** Rúbrica de evaluación de la práctica docente por parte del alumnado

EVALUACIÓN DOCENTE	PRÁCTICA				Muy bueno Excelente
		Deficiente	Medio	Satisfactorio	
Explica de manera clara los contenidos					
Relaciona los contenidos con otras UD.					
Ha cumplido la temporalización propuesta					
Ofrece estrategias para la adquisición de Contenidos					
Resuelve las dudas					
Promueve un ambiente de respeto y diversidad					
Hace interesante los contenidos de la Unidad					
Se adapta a las necesidades del alumnado					
Muestra entusiasmo por la actividad docente					
Reconoce los éxitos del alumnado					
Promueve la iniciativa y la investigación					
Estimula la reflexión					
Se muestra abierto a la comunicación					
Considera la opinión del alumnado					
Crea un clima propicio					

En lo que respecta a la autoevaluación docente, recurrimos a la plantilla de autoevaluación docente publicada en el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios (CEDEC).

**Tabla 6.** Rúbrica de autoevaluación del CEDEC

<b>I.-Planificación de la secuencia</b>	SI	NO
1. Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos.		
2. He planificado la secuencia seleccionando objetivos y contenidos que encajan en los currículos		
4. El proyecto es el resultado de la integración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de diferentes materias o áreas de conocimiento		
5. La secuencia tiene una tarea final con sentido y es adecuada a los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación		
6. He conseguido mantener una relación entre las actividades a desarrollar en la secuencia y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes		
7. He tenido en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades, distintos niveles cognitivos, ritmos y estilos de trabajo, habilidades, estilos de aprendizaje		
8. He planificado las tareas para que supongan un reto cognitivo adecuado para cada estudiante.		
9. He elaborado y compartido con el alumnado indicadores de logro de la secuencia.		
<b>II.-Análisis del desarrollo de la secuencia:</b>	SI	NO
10. He intentado vincular los nuevos conocimientos a experiencias previas de los estudiantes y a su propio contexto vital.		
11. He establecido relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos.		
12. He dado a conocer los objetivos de la secuencia.		
13. He detallado todos los pasos a seguir y la secuencia temporal es detallada, coherente y factible.		
14. He marcado los plazos teniendo en cuenta el tiempo de trabajo disponible.		



15. He justificado la adecuación del producto final a la secuencia.		
16. En cada sesión, no he acaparado el tiempo para explicaciones magistrales sino que he realizado modelaje del trabajo del alumnado.		
17. He propuesto a los estudiantes problemas de complejidad adecuada a su edad.		
18. He pedido a los alumnos que busquen información y valoren su fiabilidad e idoneidad.		
19. He facilitado el acceso a diversas fuentes de información.		
20. He intentado que las actividades se adapten a contextos y situaciones reales (fuera del aula ordinaria); por ejemplo; realizando entrevistas, reportajes fotográficos,...		
21. He intentado hacer partícipe en alguna actividad de la secuencia a otros miembros de la comunidad escolar y del entorno familiar y social del alumno.		
22. He incorporado y utilizado con normalidad las herramientas digitales e Internet en las tareas		
23. He dado oportunidades suficientes para que los estudiantes usen diferentes estrategias de aprendizaje (organizadores gráficos, esquemas, resúmenes...).		
24. He usado técnicas de andamiaje para ayudar y apoyar a los estudiantes (modelaje, visualización, experimentación, demostraciones, gestualidad...).		
25. He utilizado una variedad de técnicas para ayudar a la comprensión de los conceptos (ejemplos, material audiovisual, analogías...).		
26. He utilizado recursos materiales y tecnológicos variados para hacer las tareas comprensibles y		
27. He favorecido procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición) a través de instrumentos como el “diario de reflexiones”.		
28. Las tareas de la secuencia tiene una estructura cooperativa.		
29. Los equipos están configurados con alumnado heterogéneo.		
30. He facilitado la interdependencia y la responsabilidad individual dentro del trabajo en pequeño y		
31. He dado frecuentes oportunidades para la interacción y la discusión.		
32. He potenciado la distribución de tareas utilizando roles distintos y rotatorios.		
33. He proporcionado un clima de aula libre, motivador y democrático.		
34. He utilizado y propuesto al alumnado estrategias de resolución de conflictos.		

III. Evaluación	SI	NO
35. He reflexionado y evaluado mi labor docente durante todo el desarrollo de la secuencia, realizando modificaciones (en las tareas, en los contenidos, en la metodología...) cuando ha sido necesario.		
36. He hecho una revisión completa de los conocimientos fundamentales en el desarrollo de la secuencia.		
37. He proporcionado regularmente una respuesta a cada producción de los estudiantes.		
38. He establecido y llevado a cabo momentos de evaluación, auto y coevaluación formativa en los cuales el estudiante ha podido hacer cambios a partir del feedback recibido.		
39. He utilizado variadas herramientas de evaluación a lo largo de la tarea (diario de reflexiones, portafolio, observación, pruebas escritas u orales,...).		
40. He tenido en cuenta los criterios de calificación acordados y difundidos. Estos criterios van referidos no sólo a resultados de pruebas sino al logro de competencias.		

Para valorar cualitativamente la actuación, establecemos los siguientes espacios de reflexión:

- Seguimiento temporal de la actividad: el proyecto se realizó durante el tercer trimestre. Se explicaron los contenidos previamente en clase. Pudimos elaborar las fotografías y montar digitalmente las imágenes, no obstante, no tuvimos tiempo a elaborar los paneles informativos

relativos a los bloques temáticos. Como propuesta de mejora, proponemos realizar la actividad antes, durante el segundo trimestre, para que la exposición en el centro esté disponible durante todo el tercer trimestre. No obstante, en la pantalla que dispone el instituto están expuestas las imágenes de los cuadros realizados, poniendo en valor el trabajo del alumnado.

- Implicación y motivación del alumnado: las alumnas y alumnos recibieron el proyecto con buena disposición, resultando una actividad motivadora e interesante. Cabe decir, que el centro elabora un periódico junto a los centros de primaria de la comarca. En las reuniones de coordinación se habló de potenciar esta colaboración, siguiendo como línea temática el carnaval. Esta fiesta tiene mucho predicamento en Alpera, por lo que no resultó difícil la participación del alumnado, siendo relativamente fácil el encontrar indumentaria y vestuario. Uno de los objetivos era la recreación de las obras con lo que disponíamos alrededor. Podemos aventurar que el alumnado y el profesor disfrutamos con el proceso de elaboración de las imágenes, y pudimos comprobar de primera mano la enorme dificultad y mérito en la composición de estas pinturas. Muchas veces, con la clase magistral, nuestro alumnado no es consciente de estos aspectos. Como contrapartida, la temporalización prevista no se cumplió, extendiéndonos bastante en la elaboración de las imágenes, pero vista la enorme colaboración y cooperación entre el alumnado, decidimos seguir con la tónica de trabajo, puesto que su implicación y el trabajo en equipo nos enriqueció a todos. Quizás con otro perfil de alumnado, más trabajador en casa y con más colaboración de las familias podría reducirse este número de sesiones dedicadas.
- Implicación de la comunidad escolar: La colaboración del ordenanza fue importante de cara a poder usar las distintas dependencias del centro, desde las aulas hasta los almacenes, biblioteca etc. La comprensión del resto del equipo docente fue variable, puesto que durante las sesiones de fotografía nos movimos por todo el centro, salimos del mismo y eso supone un mayor follón por los pasillos.

#### PROPUESTAS DE MEJORA:

- Abrir el proyecto, darle la consideración de proyecto de centro en el que se pueda contar con la colaboración del resto de profesores. Esto en mi centro es importante y se implicaron los docentes de Educación Plástica, Tecnología y Lengua castellana, y así poder ajustar mejor los desajustes de temporalización que tuvimos.
- Tejer comunidad, convertir los centros educativos en agentes culturales de la localidad. Colaborar con el ayuntamiento de cara a que el trabajo de los alumnos pueda exponerse o realizarse conjuntamente en espacios comunitarios (residencias de la 3ª edad, Casa de la Cultura, Biblioteca Municipal...).
- Conseguir mayor implicación familiar, ya sea en la elaboración de las recreaciones como visitando la exposición en el centro.

#### REFERENCIAS

- Alcahut Utiel, R. (2020). El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, R. Cózar Guitierrez, R. Martínez Gutierrez (Coords.), *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 687-695). Ediciones de la Universidad de Castilla -La Mancha.
- Bennassar, M. B y Jacquot, J. (1998). *Historia Moderna*, Akal.

- García González, F., Gómez Carrasco, C., Cózar Guitierrez, R. y Martínez Gutierrez, R. (2020),  
Introducción. En *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, Ediciones de la Universidad de Castilla -La Mancha.
- Gombrich, E. H. (2013). *La Historia del Arte*. Phaidon.
- Martínez Ruiz, E. y Giménez, E. (1995). *La España Moderna*. Istmo.

### 39. Formación, recursos y problemáticas entre el profesorado de Educación Primaria para trabajar el patrimonio en el aula<sup>12</sup>

Ponsoda-López de Atalaya, Santiago

Rico Gómez, M<sup>a</sup> Luisa

Díez Ros, Rocío

*Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante, España.*

**Resumen:** La presente investigación tiene como objetivo principal conocer el grado de formación en educación patrimonial que posee el profesorado en activo de Educación Primaria, así como los recursos y metodologías que emplean en el aula y las problemáticas que encuentran a la hora de trabajar el patrimonio como recurso educativo. Para alcanzar el mencionado propósito se ha llevado a cabo una investigación en la que han participado 22 docentes en activo de 18 centros diferentes y en la que se empleó un cuestionario de preguntas abiertas. Los datos obtenidos muestran la escasa formación recibida en relación al uso de los elementos patrimoniales en el aula, pero también como, a pesar de ello, el patrimonio es trabajado de manera usual a partir de diversos recursos y metodologías. Asimismo, el análisis de las diferentes narrativas generadas pone de manifiesto las diversas problemáticas y dificultades que encuentra el profesorado a la hora de trabajar el patrimonio. Todo ello refuerza la necesidad de diseñar programas formativos en cuanto al tratamiento del patrimonio como recurso educativo, tanto en la etapa de formación universitaria como a lo largo de la trayectoria profesional del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, Educación Primaria, profesorado, formación.

---

<sup>12</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado"(CIGE/2021/178). Proyecto financiado por Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el patrimonio se ha convertido en un ámbito preferente dentro del mundo educativo, tal y como se puede observar en la presencia significativa que tiene en la normativa de los distintos niveles educativos. En este sentido, su importancia en el ámbito curricular se ha visto consolidada a través de los contenidos mínimos presentes en los Reales Decretos derivados de la última reforma legislativa, tal y como se puede observar en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación; el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; así como en algunos decretos autonómicos en los que se desarrolla el currículo, como es el caso de la legislación de la Comunitat Valenciana, en la cual se desarrolla el presente estudio. Ello indica un interés dentro del ámbito educativo por la potencialidad didáctica del patrimonio, en sus diferentes modalidades, para la formación del alumnado en cuanto al desarrollo de acciones de uso sostenible, conservación y mejora del mismo, como objeto de enriquecimiento cultural en un mundo cada vez más diverso y globalizado, y lo que implica a nivel de formación en comportamiento cívicos y de identidad ciudadana.

En concreto, por lo que se refiere al objeto de estudio de este trabajo, si se revisan las competencias clave específicas y los saberes básicos que debe contener el currículo de Educación Primaria, en el Real Decreto 157/2022, se establece, en general, un reconocimiento del valor del patrimonio, tanto cultural como natural, para conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable, entendiéndolo como un bien común. Asimismo, entre las competencias clave, se encuentra la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC), dentro de la cual se requiere la comprensión del patrimonio cultural asociado a la identidad en una sociedad cada vez más diversa. En cuanto al Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se considera que el alumnado debe adquirir conocimientos, destrezas y actitudes en favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas en favor de la sostenibilidad para su conservación y mejora; así como, adentrarse en las tipologías del patrimonio material e inmaterial a escala local y del patrimonio tanto natural como cultural.

La concreción curricular llevada a cabo en la Comunitat Valenciana, en el Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària, en cuanto a los saberes básicos, en el primer bloque "Percepció i anàlisi", se incluye para los tres ciclos el "Patrimoni historicoartístic i cultura visual contemporània", a nivel local, autonómico y universal. Además, en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se determina como octava competencia específica, que es necesario reconocer el patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y España.

En definitiva, lo que se manifiesta es un interés por entender que el patrimonio es un recurso educativo, que tiene una finalidad formativa para que el alumnado conozca las especificidades de las manifestaciones culturales y artísticas del patrimonio, a diferentes escalas, y dando importancia a la local, con el fin de apreciar la diversidad que enriquezca y construya su propia identidad, pertenencia y realidad, tomando conciencia de la importancia hacia la conservación del mismo, y construyendo comportamientos democráticos.

Así pues, en este contexto, resulta fundamental la investigación acerca de la concepción y la utilización en el aula del patrimonio. En este sentido encontramos numerosos estudios centrados la formación inicial del futuro profesorado en relación a la Educación Patrimonial lo que denota el interés por la preparación del futuro profesorado en la utilización del patrimonio en el aula (Chaparro, Méndez y Felices, 2022; Cuenca, 2003; Gómez-Carrasco et al. 2020; Moreno-Vera y Ponsoda López de Atalaya, 2018; Moreno-Vera et al., 2020). De hecho, existe una percepción positiva en cuanto a su utilización en su futuro profesional, lo que requiere, sin duda, que se incida en una formación integral en este sentido, que facilite la superación de las principales dificultades de su aplicación en el aula.

En esta línea podemos señalar también como existen estudios que inciden en investigar sobre el profesorado en activo en relación con la didáctica del patrimonio (Castro y López-Facal, 2019; Castro-Fernández et al. 2020; Chaparro y Parra, 2021; Molina y Muñoz, 2016). Este último ámbito entronca directamente con el trabajo que aquí se presenta, el cual se focaliza en el ámbito del profesorado en activo. En concreto en lo que se refiere a la formación, el uso de recursos y metodologías y las dificultades para trabajar el patrimonio en el aula. Se ha de señalar que el presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que se centra en el análisis del patrimonio como recurso para trabajar la identidad y la ciudadanía en la etapa de Educación Primaria. Dentro de este marco, los objetivos que se plantean en la presente investigación son:

O.E.1 Conocer el grado y las necesidades de formación en relación al uso del patrimonio en el aula de Educación Primaria

O.E.2 Detectar los recursos y metodologías más utilizadas a la hora de abordar el patrimonio en el aula

O.E.3 Conocer las dificultades y problemáticas que encuentra el profesorado a la hora de trabajar el patrimonio en el aula y, específicamente, cuando se aborda la identidad y la formación ciudadana.

## **2. MÉTODO**

La presente investigación posee un carácter exploratorio y en ella se ha optado por desarrollar una metodología cualitativa desde un planteamiento interpretativo, ya que dicho método es una de las principales estrategias de investigación en los contextos educativos (Atkins y Wallace, 2012). Asimismo, se ha de señalar que también se cuantifican datos para una mejor comprensión de los mismos.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Para el desarrollo de la investigación que aquí se presenta se ha contado con la participación de docentes en activo de centros de Educación Primaria de la provincia de Alicante. En este sentido, se parte de una muestra intencional no probabilística donde han participado de manera voluntaria un total de 22 docentes pertenecientes a 18 centros diferentes, y cuyos datos de carácter sociodemográfico se recogen en la tabla 1 en la que se muestran el género, la edad, los años de experiencia laboral en el ámbito docente y la formación académica.

**Tabla 1.** Datos sociodemográficos de las y los participantes

<b>Género</b>	Mujeres 19	Hombres 3			
<b>Edad</b>	Menos de 26 años 1	26-35 años 3	36-45 años 12	46-55 años 3	Más de 65 años 3
<b>Formación</b>	Diplomatura E. Infantil 3	Diplomatura E. Primaria 20	Grado E. Primaria 2	Psicopedagogía 2	Máster Educación 2
<b>Experiencia</b>	Menos de 6 años 3	7-16 años 7	Más de 17 años 12		

## 2.2. Instrumento

En lo que respecta al instrumento utilizado, se diseñó un cuestionario - validado por diversos expertos - de preguntas abiertas, en coherencia con uno de los objetivos de la investigación planteados para el proyecto en que se enmarca el estudio que aquí presentamos, y el cual busca indagar sobre el proceso de enseñanza.-aprendizaje del patrimonio en relación con la formación identitaria y ciudadana, en las aulas de Educación Primaria, a partir de tres ámbitos de análisis: 1) la normativa vigente y materiales curriculares; 2) el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en las aulas de Educación Primaria y la formación del profesorado en activo; 3) propuestas educativas para la formación inicial del profesorado.

Así pues, podemos señalar que el presente trabajo se focaliza en el segundo de los bloques de investigación mencionados anteriormente y en concreto en indagar sobre la formación en Educación Patrimonial que ha recibido el profesorado en activo, así como sobre los recursos, metodologías y problemáticas en el uso del patrimonio en el aula de Educación Primaria. De este modo, analizamos las respuestas de un total de siete preguntas:

1. ¿Has recibido formación en patrimonio durante tu formación universitaria como futuro o futura docente? En caso afirmativo, detalla en qué consistió dicha formación.
2. ¿Has recibido formación durante tu vida profesional en el uso del patrimonio como recurso educativo? En caso afirmativo, detalla en qué consistió dicha formación.
3. ¿Consideras necesaria la formación en el uso del patrimonio como recurso educativo? ¿En qué aspectos?
4. ¿Qué recursos utilizas o has utilizado para trabajar el patrimonio en el aula?
5. ¿Qué estrategias metodológicas utilizas o has utilizado para trabajar el patrimonio en el aula?
6. ¿Qué problemáticas encuentras a la hora de trabajar el patrimonio en el aula?
7. ¿Qué problemáticas encuentras a la hora de trabajar con el patrimonio la construcción de identidades y la formación ciudadana?

## 2.3. Procedimiento

El proceso de codificación de la entrevistas se ha estructurado en tres fases: en la primera, el equipo investigador ha llevado a cabo una lectura previa de cada una de las entrevistas para valorar su riqueza informativa con el propósito de seleccionar qué relatos responden de manera coherente a las cuestiones

de investigación; en la segunda fase, se ha procedido a la elaboración de un sistema de códigos que fue validado por el equipo investigador; en la tercera y última fase, se han codificado cada una de las entrevistas con el apoyo del programa AQUAD 7 (Huber, 2013).

### 3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de las diferentes respuestas basadas en preguntas abiertas se han clasificado en tres categorías y se presentan a continuación en tablas que recogen, a su vez, los diferentes códigos surgidos a partir del análisis de la información obtenida. Para su análisis se ha tenido en cuenta la Frecuencia Absoluta (FA) y el porcentaje de ésta (% FA).

#### 3.1. La formación del profesorado en el uso del patrimonio como recurso educativo

**Tabla 2.** Formación del profesorado en el uso del patrimonio como recurso educativo

<b>Formación universitaria</b>	Si 1	No 21
<b>Formación en activo</b>	Si 4	No 18
<b>Formación necesaria</b>	Sí 16	No 6

En relación a las categorías generadas por las narrativas de las personas participantes, se ha de señalar que, para el primer caso, referido a la formación recibida durante la etapa universitaria, tan solo se ha registrado una respuesta positiva, que apuntó lo siguiente:

*Sí, únicamente en la asignatura de Historia a través de metodologías innovadoras. (P019)*

Respecto a la formación recibida durante la etapa en activo, en este caso tan solo cuatro docentes afirman haber recibido formación a lo largo de su trayectoria profesional. Algunos ejemplos de sus narrativas son los siguientes:

*Sí, participé en muchos talleres y actividades de organización de excursiones y actividades entre centros escolares distintos (P01)*

*Sí, fue un curso hace poco sobre patrimonio y educación (P08)*

*He participado con otros colegios en actividades como hacer maquetas de monumentos [...] (P016)*

*Sí, aprendimos a elaborar unidades didácticas a partir del patrimonio español (P019)*

El tercero de los ítems referidos a la necesidad de recibir formación para trabajar el patrimonio en el aula sí que ha generado un mayor número de narrativas en el caso de las respuestas afirmativas (Tabla 3), por lo que se han establecido diferentes códigos y se recogido tanto la Frecuencia Absoluta (FA) como el porcentaje de esta (%FA).



**Tabla 3.** Aspectos en los que ha de basarse la formación en el uso del patrimonio como recurso didáctico

Códigos	FA	%FA
1.1 Conocimiento del patrimonio local y del entorno próximo	9	36 %
1.2 Metodologías para trabajar el patrimonio en el aula	4	16 %
1.3 Educación democrática y ciudadana	3	12 %
1.4 Trabajar valores y emociones	3	12 %
1.5 Identidad cultural y social	3	12 %
1.6 Conocimiento de la historia	2	8 %
1.7 Selección de recursos	1	4 %
Total	25	100%

La mayoría de las narrativas muestran que la formación ha de centrarse principalmente en conocer el patrimonio y entorno próximo al alumnado (Código 1.1):

*Considero que es de gran importancia que el/la docente conozca el patrimonio de su localidad y entorno más cercano para después poder aplicarlo en unidades didácticas en el aula (P02)*

El segundo aspecto más mencionado es la necesidad de formarse en metodologías adecuadas para trabajar el patrimonio en el aula (Código 1.2):

*Los aspectos más relevantes que considero que se deberían tratar están vinculados con la metodología para abordarlo (P022)*

En tercer lugar, por número de menciones en las narrativas analizadas, encontramos los códigos relacionados con la formación para la educación democrática y ciudadana (Código 1.3), los valores y emociones (Código 1.4) y la identidad cultural y social (Código 1.5). Los cuales se corresponden con las siguientes narrativas:

*Para comprender la realidad en toda su complejidad y actuar [...] de acuerdo con los valores democráticos (P09)*

*Para trabajar aspectos relacionados con aspectos emocionales y los valores [...]. (P022)*

*[...] para conocer la identidad cultural y social. (P03)*

Los últimos códigos recogidos para la cuestión planteada se refieren a la necesidad de formarse para trabajar la historia (Código 1.6) y para saber seleccionar los recursos adecuados que utilizar posteriormente en el aula (Código 1.7):

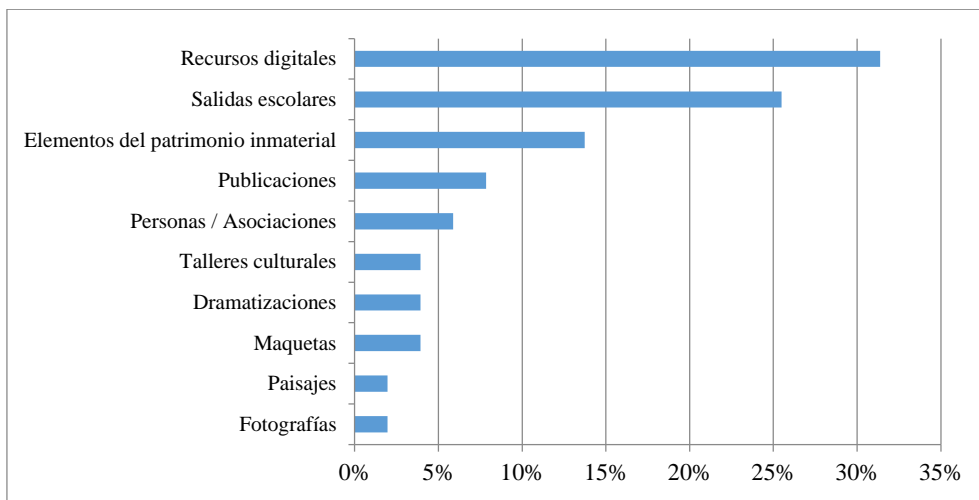
*Sí, para, a partir del patrimonio más cercano poder conocer la historia (P017)*

*Considero que los docentes necesitan formación para la explotación didáctica y la selección de recursos relacionados con este ámbito más allá del libro de texto. (P06)*

### **3.2. Recursos y metodologías en el aula para la didáctica del patrimonio**

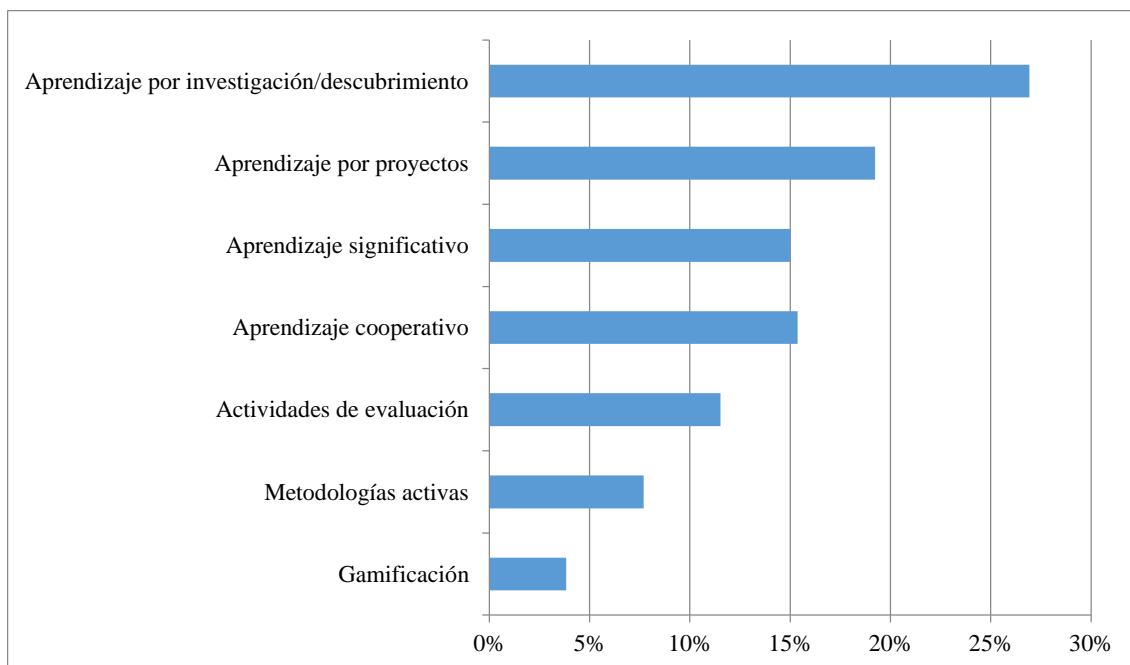
El instrumento utilizado preguntaba, de manera abierta, a las personas participantes en esta investigación acerca de cuáles eran los recursos y metodologías que utilizaban en el aula para trabajar el patrimonio. En relación a los recursos y elementos (Figura 1) podemos observar cómo los más mencionados son los digitales (31%), donde encontramos páginas web, videos, visitas virtuales, blogs o podcasts. Los

siguientes ítems más mencionados, son las salidas escolares (25%) y los elementos relacionados con el patrimonio inmaterial (14%), tales como canciones, gastronomía, leyendas, trabajos y juegos tradicionales. Por el contrario, entre los elementos y recursos menos utilizados encontramos el paisaje y las fotografías, ambos con un 2% de las menciones.



**Figura 1.** Recursos y elementos utilizados para trabajar el patrimonio en el aula

Por otro lado, la figura 2 recoge las diferentes estrategias utilizadas por el profesorado participante a la hora de trabajar el patrimonio en el aula de Primaria. En este sentido las principales metodologías son, por este orden, el aprendizaje por investigación o descubrimiento (27%) y el aprendizaje por proyectos (19%) frente a la gamificación que ocupa el último lugar en cuanto a las menciones registradas con tan solo un 4%.



**Figura 2.** Estrategias metodológicas utilizadas para trabajar el patrimonio en el aula

### 3.3. Problemáticas para trabajar el patrimonio en el aula

Las narrativas de las dos últimas cuestiones recogidas en el cuestionario, centradas en la problemática para trabajar el patrimonio, han permitido establecer diferentes códigos para cada una de ellas, los cuales se muestran tanto en cifras referidas a su frecuencia absoluta como en porcentaje.

En lo que respecta a las problemáticas que el profesorado participante encuentra a la hora de trabajar el patrimonio (Tabla 4), un 25% no encuentran ninguna dificultad (código 2.1) para utilizar el patrimonio como recurso en el aula. En contraposición, la falta de formación del profesorado (código 2.2) junto a la falta de conocimientos del alumnado (código 2.3), son los principales problemas que se desprenden del análisis de las narrativas.

*Mi falta de formación (P010)*

*En muchas ocasiones lo desconocen (el patrimonio) y no se puede trabajar, aun habiéndolo visitado con anterioridad (P017)*

El código 2.4 hace referencia a las dificultades que presentan la organización y preparación de las salidas escolares. Mientras que los códigos 2.5 y 2.6 muestran, respectivamente, como otras problemáticas a la hora de trabajar el patrimonio en el aula serían tanto la heterogeneidad del alumnado como la falta de tiempo durante el curso escolar. En este bloque, por número de frecuencias, podemos incluir el código 2.7 referido a la necesidad de colaboración de las familias. Ejemplos de narrativas de los códigos mencionados serían:

*Los traslados hacia los lugares de interés. Muchas veces se necesitan medios de transporte, que hay que pagar. También resulta complicada la coordinación de los horarios de las visitas. (P01)*

*La heterogeneidad cultural del alumnado. (P03)*

*El currículo es muy extenso e impide dedicar el tiempo suficiente para la correcta interiorización. (P04)*

*Muchas veces la participación desde casa es poca o tampoco conocen el patrimonio de la zona. (P017)*

Por último, la falta de interés del alumnado (Código 2.8) y la de espacios (Código 2.9), son los ítems que presentan un menor número de menciones:

*El espacio reducido del aula para poder utilizar otras estrategias metodológicas. (P03)*

*A veces el poco interés que tiene el alumnado. (P05)*

**Tabla 4.** Problemáticas a la hora de trabajar el patrimonio en el aula de Educación Primaria

Códigos	FA	%FA
<b>2.1 Ninguna</b>	6	24 %
<b>2.2 Falta de formación del profesorado</b>	4	16 %
<b>2.3 Falta de conocimientos del alumnado</b>	4	16 %
<b>2.4 Organización de salidas escolares</b>	3	12 %

<b>2.5 Heterogeneidad del alumnado</b>	2	8 %
<b>2.6 Falta de tiempo</b>	2	8 %
<b>2.7 Colaboración de familias</b>	2	8 %
<b>2.8 Falta de interés del alumnado</b>	1	4 %
<b>2.9 Falta de espacios y recursos</b>	1	4 %
<b>Total</b>	25	100%

La última de las tablas, la número 5, recoge los datos referidos a la problemática específica que puede existir a la hora de trabajar a través del patrimonio aspectos relacionados con la construcción identitaria y la formación ciudadana del alumnado de Primaria. En este sentido el código 3.1, relacionado con la diversidad cultural del alumnado, es el que recoge más menciones:

*Existe un número significativo de estudiantes de nacionalidad extranjera en el aula que no se sienten identificados con los elementos patrimoniales próximos a nuestro contexto, un hecho que dificulta la implicación, motivación e interés. (P06)*

En segundo lugar, en función de los valores de la FA, encontramos el código 3.2 referido a aquellas narrativas que no encuentran ninguna dificultad a la hora de trabajar las identidades y la ciudadanía a través del patrimonio. Junto a este código, el 3.3 menciona la falta de participación de familias y colectivos sociales a la hora de trabajar los aspectos mencionados.

*Existen familias con rasgos culturales muy marcados y puede costar trabajar la identidad y la formación ciudadana (P020)*

Los códigos 3.4 y 3.5 referidos a la falta de formación y la falta de motivación del alumnado presentan unos mismos valores en lo que respecta a la FA.

*La falta de formación del alumnado (P010)*

*Debido a la diversidad y a los alumnos que se han incorporado de forma tardía al currículo no muestran interés o no quieren participar (P016)*

Asimismo, la preparación de las salidas escolares (Código 3.6) representa otra de las dificultades que encuentran parte de las personas participantes cuando trabajan la construcción de identidades y la formación ciudadana:

*Una de las mejores maneras de relacionar el patrimonio con la identidad y la ciudadanía se consigue saliendo fuera del aula, pero eso tiene el inconveniente de tener que modificar horarios, coordinarse con docentes de otras áreas o realizar gastos para los desplazamientos (P04)*

**Tabla 5.** Problemáticas a la hora de trabajar con el patrimonio la construcción de identidades y la formación ciudadana en el aula de Educación Primaria

<b>Códigos</b>	<b>FA</b>	<b>%FA</b>
<b>3.1 Heterogeneidad cultural del alumnado</b>	6	25 %
<b>3.2 Ninguna</b>	5	20.8%
<b>3.3 La participación de familias y colectivos</b>	5	20.8%
<b>3.4 La falta de formación y conocimiento del alumnado</b>	3	12.5%
<b>3.5 La falta de interés y motivación del alumnado</b>	3	12.5%
<b>3.6 La preparación de las salidas</b>	2	8.4 %
<b>Total</b>	24	100%

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos han permitido dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación. En este sentido, el análisis de los datos permite afirmar que la formación en lo que se respecta al uso del patrimonio como recurso didáctico es deficitaria tanto en la etapa de formación inicial, lo que coincide con lo apuntado por Cuenca, Estepa y Martín (2017), como durante el desarrollo de la carrera profesional. Aun así, esta realidad no evita que el patrimonio sea utilizado en el aula, como ponen de manifiesto los datos recabados, utilizándose diversas metodologías que denotan un cambio en cuanto a la forma de abordar el patrimonio en el aula, alejándose de métodos tradicionales. En relación a los recursos, destacan entre estos últimos las salidas escolares, tal como ya se apuntaba años atrás (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Estepa-Giménez y Martín, 2017) y, principalmente, los recursos digitales, ya que permiten trabajar el patrimonio desde el aula evitando de esta manera alguna de las problemáticas que el profesorado encuentra en lo referido a la organización y preparación de salidas. Asimismo, facilitan un aprendizaje en el que el alumnado se convierte en el centro de la experiencia educativa y contribuyen, de esta manera, a acabar con tradicionales metodologías que incentivan el carácter pasivo del aprendizaje (Kortabitarte et al., 2017), al tiempo que permiten la introducción de una tipología patrimonial más amplia y facilitan la accesibilidad al mismo.

Si bien la presencia de la didáctica del patrimonio en las aulas de primaria no evita la necesidad de una formación continua por parte del profesorado, tal y como manifiestan la mayor parte de las personas participantes, y en línea con lo que afirman Castro y López-Facal, quienes señalan la necesidad de una formación específica del profesorado en activo (2019). De hecho, dicha formación resulta, a nuestro entender, crucial, a la luz de algunas de las problemáticas señaladas por el profesorado, pues consideramos que la formación no se ha de centrar únicamente en abordar la falta de conocimientos, de recursos o de metodologías, etc. sino que ha de tratar también aquellos aspectos que permitan convertir la heterogeneidad cultural en un recurso de primer orden para trabajar el patrimonio, en lugar de percibirlo como una dificultad. De esta manera es como realmente se podrá aprovechar toda la potencialidad educativa del patrimonio como un recurso que fomente valores como el respeto, también hacia el patrimonio ajeno, la convivencia y la integración social.

## REFERENCIAS

- Atkins, L. y Wallace, S. (2012). *Qualitative research in Education*. SAGE.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(3), 77-96 <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Chaparro Sainz, A., Méndez Andrés, R. y Felices de la Fuente, M., (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 29, 137-154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Chaparro Sainz, A. y Parra Martínez, J. (2021). Necesidades de los docentes de Cartagena para introducir el patrimonio en el aula. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 35(3), 47-66. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91321>
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, (2), 37-45. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis\\_de\\_concepciones.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis_de_concepciones.pdf?sequence=2)
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J. y Martín Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Estepa, J., Ávila, R. M<sup>a</sup>. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 41.-59), Universidad de Huelva.
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O. e Ibáñez-Etxebarria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12(3), 933. <http://dx.doi.org/10.3390/su12030933>
- Huber, G. (2013). *AQUAD7-Analysis of qualitative data*. University of Tübingen.
- Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxebarria, A., Ursula, L., Vicent, N., Gillate, I., Molero, B. y Kintana, J. (2017). Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio. *Pulso*, 40, 17-33. Descargado de <http://hdl.handle.net/10017/32279>
- Molina, S. y Muñoz, R. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense De Educación*, 27(2), 863-880. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48411](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411)
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda, S., López-Fernández, J. A. y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and Primary trainee teachers. *Sustainability*, 12, 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>

## 40. El debate en el aula para fomentar la relevancia histórica y la dimensión ética en la asignatura de Historia

Guardia Montesdeoca, Gisela de la

*Universidad Internacional de La Rioja, España.*

**Resumen:** El objetivo de este estudio es proponer una evaluación viable de los elementos de la asignatura de Historia vinculado con la dimensión ética y la relevancia histórica. Partiendo de la categorización propuesta por varios autores (Sáiz y Domínguez, 2017) en torno al desarrollo de una competencia eminentemente histórica, se considera que el uso del debate en el aula es un medio fundamental para el desarrollo de lo que Sáiz y Domínguez (2017, pp. 27-28) denominan “relevancia histórica” y la “dimensión ética”. A lo largo del curso 2021-2022 se ha implementado en dos niveles académicos el uso del debate como herramienta pedagógica prioritaria para el trabajo de estos postulados dentro de una propuesta de actuación de mayor alcance como es la competencia histórica en el área de Geografía e Historia. Dentro de un marco de trabajo cooperativo (Kagan, 1990), se implementó un debate estructurado con el uso de rúbricas de coevaluación y evaluación docente a lo largo de varias sesiones de trabajo. Utilizando como herramientas de recopilación de datos el análisis de producciones por un lado y la observación anecdótica sistemática, se determinó un impacto relevante en cuanto a la construcción de conciencia crítica y perspectiva histórica aplicada al presente.

A partir de los datos obtenidos, se hace necesaria una mayor profundización en el uso de esta herramienta, de profunda sencillez, por otro lado, para la implementación en el aula de la competencia histórica y su conveniente evaluación.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación, ética, debate, situación de aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación “El debate en el aula para fomentar la relevancia histórica y la dimensión ética en la asignatura de Historia” recoge los resultados obtenidos a partir de la implementación de una propuesta didáctica ejecutada en dos aulas de bachillerato en el curso 2021-2022. El análisis resultante aborda el desafío que enfrentan los docentes de la asignatura de Historia en este nivel educativo al tratar cuestiones éticas y fomentar una actitud crítica hacia la realidad y la historia. Este reto implica encontrar vías para evaluar y calificar una vertiente esencial de la enseñanza de esta área de la didáctica de las ciencias sociales, para lograr una educación competencial efectiva.

### 1.1. Antecedentes teóricos

La base teórica sobre la que se sustenta el estudio que aquí se recoge, parte, en primer lugar, de las implicaciones del aprendizaje competencial en el aula. Hay que tener presente el hecho de que la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, enmarca una necesidad reconocida por la Unión Europea, de adquirir lo que se conoce como "competencias clave". Estas competencias se refieren a las habilidades básicas que deben adquirir la ciudadanía a lo largo de su vida.

Los antecedentes remotos y no tan remotos de un término no exento de polémica, se remontan a los años noventa, aunque cogerá un particular impulso con la apertura del nuevo siglo y milenio, “para definir un modelo de ciudadanía, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad” (Gómez y Ortuño, 2018, p. 17). Su introducción supuso un cambio radical en la formulación de la enseñanza y un intento fidedigno de que los postulados metodológicos y conceptuales tradicionales en educación debían mobilizarse hacia planteamientos más universalizados que giraran en torno al individuo como ser social y creativo.

En cuanto a sus implicaciones en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general, algunos autores y autoras hacen alusión a la denominada “competencia histórica” (Gómez y Ortuño, 2018; López et al., 2017), como una contraposición clara al “síndrome de los datos y las fechas” (Ruiz Zapatero, 1998, p. 7). La enseñanza de la historia ha abordado tradicionalmente las competencias de manera transversal, con un especial protagonismo de la competencia social y cívica. Sin embargo, la “competencia histórica” (Domínguez, 2013 y 2015) va más allá, al integrar las herramientas utilizadas por los historiadores e historiadoras como destreza clave a implementar en el diseño de la práctica docente.

Los conceptos metodológicos implicados y las destrezas cognitivas desarrolladas han sido categorizados por diversos autores, centrándonos en este desarrollo en primer lugar, en la propuesta de Domínguez (2015) que señalan una categorización en los siguientes postulados:

- “Fuentes y pruebas históricas”; es decir, la capacidad para leer e interrogar a las fuentes históricas.
- “Tiempo histórico, cambio y continuidad”, que implica comprender concepciones temporales y cronológicas en el estudio histórico.
- “Relevancia histórica”, aprendiendo a valorar la implicación del pasado en el presente.
- “Empatía histórica”, mediante la adopción de perspectiva con el pasado para su análisis; estudio de la causalidad.



- “Dimensión ética”.
- “Interpretaciones históricas” con la formulación de hipótesis como medio de análisis.
- “Uso de la historia” para la comprensión del uso del pasado en la historia del presente.

Por otro lado, en la construcción de esta competencia histórica resulta esencial el trabajo de Seixas y Morton (2013) y la definición de su pensar históricamente. Dentro de su propuesta metodológica definen seis conceptos pensamiento histórico: “significado histórico”; “continuidad y cambio”, “perspectivas históricas”, “la dimensión ética”, “causa y consecuencia” y “evidencia”.

Ejecutar estos principios aboga por la utilización de “conceptos metodológicos” (Sáiz y Domínguez, 2017), estrategia indispensable “ya que es la forma natural de traducir al ámbito específico de la materia la exigencia curricular del aprendizaje por competencias” (Sáiz y Domínguez, 2017, p. 26); es decir, debe prevalecer lo procedimental sobre lo teórico, acometer los postulados metodológicos que defiende el currículum vigente, en el que predomina la acción y la interacción del alumnado, frente a la adopción de actitudes pasivas ante la docencia y ante la historia.

Los dos conceptos en los que se va a centrar este análisis redundarán, por tanto, en el significado histórico y la dimensión ética, por considerar que tienen mayores paralelismos con la propuesta de implementación que aquí se presenta.

Primeramente, el referente utilizado para delimitar cada una de las áreas señala una serie de factores o hitos que deben ser tenidos en cuenta de cara al análisis del concepto que denominan (“historical significance”) (Seixas y Morton, 2013, p. 11):

- La historia tiene significado cuando dio como resultado un cambio o consecuencias para un número de personas considerable y en un periodo de tiempo largo.
  - Los eventos, personas o desarrollos tienen significado histórico si aportan conocimiento a la contemporaneidad.
  - El significado histórico es una construcción, sólo “when they are shown to occupy a meaningful place in a narrative” (Seixas y Morton, 2013, p. 11).
  - Es un concepto que varía con el tiempo y el contexto físico.
- En cuanto a dimensión ética, Seixas y Morton (2013, p. 10) lo sintetizan como sigue:
- Los/las historiadores hacen juicios éticos al elaborar sus discursos históricos.
  - Análisis ético de los personajes del pasado en función de su contexto específico.
  - Es necesario tener cautela a la hora de hacer juicios éticos del pasado desde una concepción contemporánea.
  - La evaluación ética de la historia puede posibilitar un análisis de la situación presente.
  - La comprensión del pasado puede permitir analizar juicios sobre problemas contemporáneos, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas.

## **1.2. La evaluación en la asignatura de Historia**

El debate sobre el proceso de evaluación en la asignatura de Historia sigue estando candente, debatiéndose a partir de la primacía omnipresente del examen como método de evaluación objetivo y preponderante en la materia. Mas, si hay un hecho claro en el debate, es que la calificación constituye una pieza fundamental en el entramado educativo contemporáneo (Merchán, 2005). Las razones

esgrimidas por el profesorado en relación a la validez del examen como método preponderante de evaluación responden a causas multifactoriales como el hecho de que “son de naturaleza conceptual, más fáciles de corregir y calificar por el profesorado, y más fáciles de estudiar para el alumnado” (Monteagudo y Facal, 2018, p. 129). Las pruebas objetivas se sustentan en contenidos en base a un conocimiento cerrado, centrado en datos “que simplifican los ejercicios, pero también los conocimientos” (Monteagudo y Facal, 2018, p. 129). Al respecto, la oleada innovadora que recorre la educación en los últimos tiempos ha determinado el que este supuesto de partida anquilosado en un pasado ya remoto dé paso a nuevos postulados que permitan una evaluación dentro de propuestas activas en el aula.

Sin embargo, en el otro extremo de este vehemente debate se situaría el dilema en torno a las dificultades o posibilidades para ejecutar una evaluación competencial en el área de las ciencias sociales.

Al respecto, se debe mencionar la incorporación con la legislación precedente, se incorporaron en las aulas los conocidos como estándares de aprendizaje (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa) que la LOMLOE ha eliminado. La incorporación de los estándares en el currículo de historia supuso la consolidación de los contenidos como base teórica y fundamental del conocimiento histórico y un indudable “carácter enciclopédico” (Monteagudo y Facal, 2018, p. 131) en algunos de los cursos de la especialidad.

Como señalan Monteagudo y Facal (2018), los exámenes mayoritariamente son de naturaleza memorística, variando su naturaleza a partir de la tipología ensayo, preguntas cortas, pruebas de elección múltiple o comentarios de texto (Monteagudo y Facal, 2018, p. 131). Sostiene el equipo de investigación, por otro lado, la rigurosidad de un trabajo que no ha sido contemplado en este análisis pero que, a su juicio, constituye uno de los modelos más rigurosos y sólidos para evaluar la competencia histórica (Monteagudo y Facal, 2018, p. 132). Domínguez (2015).

### **1.3. Objetivos**

El estudio que se recoge trata de responder a una serie de formulaciones, a partir de las cuales se enunciarán un conjunto de objetivos generales y específicos medibles y realizables con el fin de extraer conclusiones que verifiquen el sujeto de estudio.

- ¿Es posible llevar a la práctica de manera efectiva la competencia histórica, en lo referido a la significación histórica o a la dimensión ética?
- ¿Se pueden evaluar estas categorías de la competencia histórica?
- ¿Qué implicaciones tiene el uso del debate como herramienta de evaluación en el aula?

En conformidad con estas cuestiones, los objetivos generales que han guiado esta investigación se pueden resumir en los siguientes enunciados:

- Implementar una propuesta de enseñanza que aborde la memoria democrática y el uso de fuentes históricas contemporáneas en el aula.
- Comprobar el grado de asimilación de conceptos y conocimientos para la evaluación de la competencia histórica, en su vertiente ética.
- Definir estrategias de investigación futuras en base a la evaluación del significado histórico y la dimensión ética en la asignatura de Historia.

Todo ello entronca con una hipótesis esgrimida inicialmente que versa sobre la posibilidad de crear un producto de evaluación para calificar los aspectos éticos en la enseñanza de la historia al fomentar

una reflexión más profunda y crítica sobre los valores y las perspectivas culturales que informan la selección y presentación de los hechos históricos.

## **2. MÉTODO**

El enfoque presentado en este artículo se basa en el diseño de una investigación cualitativa que se desarrolló en varias fases, como parte de una experiencia educativa práctica en un centro educativo ubicado en el norte de la isla de Tenerife durante el curso escolar 2021-2022. Las fases se llevaron a cabo en secuencia, comenzando por la formulación de los objetivos y criterios de evaluación, seguidos del diseño de los instrumentos de investigación, la implementación en el aula y la evaluación de los resultados.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El contexto de aplicación se define por constituir un Instituto de Educación Secundaria, concretamente en el segundo curso de Bachillerato de la asignatura de Historia de España. Como aclaración, cabe mencionar que la propuesta didáctica descrita se implementó de forma simultánea en tres clases de 1.º de la ESO de la asignatura de Geografía e Historia. No obstante, los resultados de esta implementación no se incluyen en el presente enfoque debido a que los contenidos estaban principalmente centrados en el campo de la geografía, por lo que no se pueden extraer inferencias ni conclusiones relacionadas con la hipótesis inicial formulada en el marco de la competencia histórica.

Por consiguiente, han participado en este modelo-experiencia dos clases de 28 alumnos/as y 19 alumnos/as ( $n = 47$ ) con una franja de edad amplia que abarca desde los 17 años hasta los 20 años.

En un entorno diverso y heterogéneo que constituye un aula ordinaria de un centro educativo, cabe resaltar la presencia de algunas características particulares dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo, si bien, para salvaguardar el anonimato del alumnado y en vistas a que no interfirió en el desarrollo normal de la experiencia, no se hará alusión a las características particulares de las personas en cuestión.

### **2.2. Instrumentos**

Como procedimientos de recogida de datos para su posterior análisis y codificación, se emplearon técnicas propias de un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo. Es especialmente relevante destacar la concepción holística de este tipo de enfoques, así como la participación de la subjetividad de las personas participantes en el resultado final, lo que supone un acercamiento a la realidad analizada desde la propia realidad (Sabariego y Vilà, 2014). Además, se empleó un enfoque interpretativo que permitió una comprensión más profunda de los datos recogidos, lo que posibilitó la identificación de patrones y temas relevantes en los mismos (Taylor y Bodgan, 1987).

Por consiguiente, los objetivos propuestos de trabajo en el aula se han englobado en los postulados que se detallan a continuación:

1. Fomentar el trabajo cooperativo como fórmula esencial para favorecer el desarrollo competencial del alumnado y la inserción de metodologías activas en el aula, según recoge el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

2. Propiciar el desarrollo crítico de conceptos vinculados a la democracia, la justicia, la igualdad, la ciudadanía, los derechos humanos y civiles (Decreto 83/2016) dentro de un desarrollo competencial del currículum de bachillerato.
3. Trabajar la empatía histórica (fuente) a través de la aceptación de la diferencia, de la reflexión crítica, de la tolerancia y respeto a valores, creencias, culturas, al amparo del desarrollo de la competencia social y cívica (CSC).
4. Utilizar de manera práctica fuentes históricas contemporáneas, con especial atención a recursos obtenidos de la hemeroteca y de fondos documentales online.

Seguidamente, a partir de estas líneas de actuación quedan determinadas las tareas a través de las cuales desarrollarlas y la propuesta de instrumentos de evaluación con los cuales el profesorado considera que el alumnado ha logrado el objetivo. El último aspecto al que se debe hacer alusión es la incorporación de los que hemos venido denominando “indicadores de logro” que son hitos que posibilitan calibrar la adquisición del conocimiento y la destreza.

Los elementos del currículum que van a ser tenidos en cuenta son, por un lado, los criterios de evaluación (en el marco de la LOMCE) y por otro, las características de la competencia social y cívica, puesto que es la que recoge mayormente los procedimientos planteados. En primer lugar, la competencia social y cívica al amparo del Decreto 83/2016, al haberse implementado en el curso 2021-22. Se debe hacer alusión al hecho de que la legislación actual (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) (LOMLOE, 2020) en Proyecto de Decreto por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Canarias, hace referencia en sus descriptores operativos vinculados a la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), más concretamente con los descriptores operativos que hacen mención expresa a la empatía histórica, a la organización de trabajos cooperativos y al análisis crítico de datos de los medios de comunicación (CPSAA3.1, CPSAA3.2, CPSAA4 y CPSAA5). Continuando esta línea y en el marco de la nueva ley, los saberes básicos hacen una mención explícita al “reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España. Identificación de las políticas de memoria en España y de los lugares de memoria” (Proyecto de Decreto por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Canarias).

### **2.3. Procedimiento**

Para ejecutar este estudio, se tomó como punto de partida dos técnicas de recogida de la información de cara a obtener información suficiente y relevante que permita contrastar la hipótesis inicial y los objetivos propuestos: una observación anecdótica Banno y De Stefano (2003) en el aula y un análisis documental. Ambos instrumentos se engloban en una propuesta cualitativa que utiliza un análisis de investigación-acción cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa mediante la identificación de problemas y la implementación de soluciones prácticas.

Este último instrumento contó con la contraprestación de que es un instrumento opcional dentro de la evaluación continua, por lo que la investigación se ha visto limitada a la participación voluntaria del alumnado (participación de un 47% del alumnado de la muestra).

De manera sintetizada, estos dos instrumentos contaron con las siguientes particularidades:

1. Escala de observación por medio de una lista de control que detalla los objetivos específicos de trabajo y su concreción en indicadores de logro e instrumentos de evaluación (Tabla 2).
2. Análisis documental. Un segundo instrumento de evaluación por medio de las reflexiones recogidas en el portfolio personal, entendidos como instrumento de evaluación dentro de la clasificación global en el marco de una concepción de evaluación formativa y continua.

**Tabla 1.** Secuenciación de actividades

Actividad	Sesiones	Descripción	Objetivos
Una tumba sin nombre ¿Quién fue Negrín?	0,5	A partir de la visualización de la lápida anónima del último presidente de la República, el grupo clase organizado en equipos cooperativos completará una rutina de pensamiento. Posterior puesta en común en el gran-grupo.	1, 2
Trabajo con fuentes	1	Organizados en grupos de trabajo cooperativos, cada grupo analizará una o varias fuentes históricas obtenidas de la hemeroteca online del Ministerio de Cultura.	1, 4
Contenidos teóricos	2	Repaso teórico impartido por la docente de manera dinámica con pausas que permiten la intervención o participación de los asistentes. Terminan las sesiones con la elaboración de ejercicios prácticos de análisis de fuentes o rutinas de pensamiento.	1, 4
Debate: ¿Olvidar?	3	Preparación y Desarrollo del debate (Tabla 3) en torno a la memoria histórica. El punto de partida será el conflicto generado a tenor de las opiniones divergentes sobre la aplicación de la Ley de Memoria Histórica (2007).	1, 2, 3, 4
Entrega <i>portfolio</i> según criterio propuesto en la rúbrica de corrección	-	Desarrollo fuera del aula.	1, 2, 3, 4

Las actividades secuenciadas (Tabla 1) tienen como finalidad la obtención de un instrumento de calificación dentro del modelo de evaluación continua planteado, por medio de la recogida de una reflexión crítica con el apoyo de fuentes históricas y argumentos con base sólida en el portfolio personal del alumnado en formato digital. El soporte sobre el que se creará este portfolio partirá de un blog editable en la plataforma *WordPress* o *Google Sites*. El producto obtenido, y que será utilizado como base del instrumento de evaluación propuesto para trabajar los saberes básicos planteados, es un debate en el que participa el alumnado agrupado en equipos cooperativos.

**Tabla 2.** Secuenciación de actividades

Objetivo	Indicadores de logro
1	Participación de manera activa en el grupo de trabajo.
	Reparto de funciones de manera efectiva.
	Todos los miembros del equipo participan en el debate activamente (aporta ideas para el/la portavoz).
2	Hace aportaciones al grupo-clase en torno a una opinión crítica.
	Incorpora argumentos propuestos dentro del grupo clase para construir una opinión fundamentada.
	Hace alusión a conceptos como democracia, participación o memoria democrática.

3	Obtención de argumentos consensuados y fuentes para el debate.
	Hace aportaciones al gran grupo sobre una opinión argumentada.
	Analiza críticamente las fuentes históricas del periodo estudiado.
4	Utiliza fuentes históricas con propiedad.
	Sabe hacer búsquedas efectivas de fuentes históricas (online).
	Se apoya en fuentes para argumentar sus ideas.

En este caso, el proceso concluye con un debate previamente trabajado en el aula en el que cada uno de los equipos de trabajo proponen a un portavoz. Serán esenciales una serie de figuras secundarias como son el moderador/a que da turno de palabras y coordina el debate, y los jueces/as del debate elegidos al azar. Estos últimos serán los que determinen el equipo ganador en base a la aplicación de una rúbrica (Tabla 3) que recoge las destrezas que debe dominar el equipo resultante. El debate fue llevado a cabo en el salón de actos del centro en el marco de la celebración de una efeméride periódica (Figura 1).



**Figura 1.** Instantánea del desarrollo del debate del curso 2021-2022

**Tabla 3.** Rúbrica de coevaluación del debate por los jueces/as

Categoría	4	3	2	1	TOTAL
Comprensión del tema	El equipo ha entendido el tema propuesto de manera clara.	El equipo ha entendido el tema.	El equipo parecía entender los aspectos fundamentales.	El equipo no demostró un adecuado entendimiento del tema.	
Apoyo en fuentes históricas	Todos los argumentos estuvieron apoyados en varias fuentes históricas.	Cada argumento se apoyó en alguna fuente histórica.	Cada argumento se apoyó en alguna fuente histórica, pero algunos de ellos tenían una procedencia dudosa.	No se apoyaron en fuentes históricas.	
Argumentos con base científica	Todos los argumentos tenían un apoyo	Cada argumento se apoyó en un hecho	Cada argumento se apoyó en argumentos, pero	No utilizaron argumentos sólidos como	

	sólido en varios hechos históricos contrastados.	contrastado y con base histórica.	algunos de ellos tenían una procedencia dudosa.	base de argumentación.	
Información aportada.	Toda la información fue expuesta de manera clara, minuciosa y expresada con propiedad.	La mayoría de la información fue expuesta de manera clara, minuciosa y expresada con propiedad.	La mayoría de la información fue expuesta de manera clara, pero no siempre fue minuciosa y expresada con propiedad.	No expresaron la información de manera clara, mostrando algunos errores de base.	
Capacidad oratoria	El equipo/portavoz utiliza en todo momento un lenguaje corporal, tono de voz, etc. que conseguían mantener la atención de los/as asistentes.	El equipo/portavoz por lo general utiliza lenguaje corporal, tono de voz, etc. que conseguían mantener la atención de los/as asistentes.	El equipo/portavoz utiliza en ocasiones el lenguaje corporal, tono de voz, etc. que conseguían mantener la atención de los/as asistentes.	El equipo/portavoz no utiliza recursos que mantuvieran la atención de la audiencia.	
Número de intervenciones	Consensuar por el equipo de jueces/juezas				

### 3. RESULTADOS

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo para explorar la evaluación en el aula de la dimensión ética y la relevancia histórica de la historia. La naturaleza de estos conceptos presenta un desafío para los docentes debido a su alto grado de subjetividad. Además, se reconoce una limitación en la muestra del estudio, que se compone de estudiantes de 2º de bachillerato. Este grupo está enfocado en la preparación de una prueba final predominantemente teórica, lo que condiciona la planificación didáctica y la secuenciación de las actividades en el aula.

A tenor de los resultados de los instrumentos de evaluación, se pueden extraer una serie de conclusiones:

- La utilización del debate supone una actividad dinámica y que logra mantener la atención de los/las participantes a lo largo de su desarrollo y constituye una manera efectiva de trabajar el análisis crítico de las fuentes históricas, principalmente en lo referido a un periodo de tal trascendencia como es la Guerra Civil.
- El resultado de la lista de control en base al registro anecdótico evidencia una participación mayoritaria del alumnado en la preparación del debate y de la asimilación de argumentos que son expuestos al conjunto del grupo-clase una vez que concluye el debate.
- La incorporación de las conclusiones en el portfolio es una forma idónea de medir el nivel de asimilación de juicios críticos y de los argumentos esgrimidos en los equipos a lo largo del desarrollo del debate. Sin embargo, cuenta con la limitación que supone el que constituya un instrumento dentro de la evaluación continua, que se incorpora a la calificación de manera optativa.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sintetizando tras el análisis efectuado concluimos que la evaluación en historia debe encontrar nuevas vías de desarrollo que integren un abordaje multifactorial que incluya la vertiente legislativa, la inclusión y la diversidad del alumnado en un entorno dominado por la equidad y la igualdad de oportunidades y elementos que vayan más allá de contenidos teóricos y enciclopédicos.

Esta investigación pretende convertirse en un paso inicial de cara a buscar vías de evaluación formativas que integren aquellos aspectos que se engloban en lo que se conoce como “competencia histórica”. Este término genérico engloba una serie de destrezas y competencias que permiten la inclusión de la materia en entorno interdisciplinares, tecnológicos e inclusivos, en un entorno interactivo (Quinquer, 2004). Se ha propuesto, por tanto, la definición de una secuencia de actividades que permitan la adaptación del proceso a las capacidades del alumnado gracias al agrupamiento en estructuras cooperativas abordando un periodo clave de la historia contemporánea de España.

De las cuestiones que se han contrastado, podríamos plantear nuevas sendas de investigación futuras que definan líneas de investigación divergentes. Así pues, puede definirse esta proyección a partir de los siguientes postulados:

- Búsqueda de instrumentos de evaluación en la didáctica de la historia que permita la calificación de la competencia histórica y de los postulados legislativos que vayan más allá de los contenidos teóricos, eminentemente.
- Investigar la utilización de instrumentos de evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales por parte del profesorado en activo.

Poniendo un punto final a este escrito, no debemos olvidar a la gran protagonista de estas palabras que no es otra sino la misma historia. Tenemos el honor y la fortuna de mostrar al presente un pasado volátil que nos posibilita analizar en múltiples vertientes para aprehender el presente (Valverde, 2010), para visualizar universos desaparecidos y crear un escenario proclive a construir una realidad crítica y reflexiva (Meseguer et al., 2017).

#### REFERENCIAS

- Banno, B.G. y Stefano, A.A. (2003). De la observación científica a la observación pedagógica. *Contexto Educativo*, 28.
- Domínguez Castillo, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, 74 (2), pp. 62.74.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Gómez Carrasco, C., y Ortuño Molina, J. y. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning*. Anglo american book co ltd.
- López Facal, R.; Miralles Martínez, P.; Prats Cuevas, J. (dirs.), Gómez Carrasco, C.J. (coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Merchán Iglesias, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Octaedro.



- Meseguer Gil, A.J., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, pp. 65-82. <https://doi.org/10.7203/dces.33.11003>
- Monteagudo Fernández, J. y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 161 (11), pp. 128-146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Quinquer, D. (2004) Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales. Interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 7-22.
- Ruiz Zapatero, G. (1998) Enseñando arqueología... ¿Hay algo que decir?. *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 0.
- Sabariego y Vilà, 2014
- Sáiz Serrano, J. y Domínguez Castillo, J. (2017) Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En C.J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez y J. Prats Cuevas (dirs.). (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). GRAÓ.
- Seixas, P. y Morton, T. (2017). *The big six. Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Valverde Berrocoso, J. (2010) Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, pp. 83-99.

## Legislación

- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 136, de 15 de julio de 2016. <https://www3.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=74813>
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Boletín Oficial del Estado, 310, de 27 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22296>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

## 41. El patrimonio como fuente para incentivar actitudes críticas en el alumnado de Grado de Educación Infantil. Una experiencia en el entorno

Guerrero Elecalde, Rafael

Contreras García, Javier

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** Tradicionalmente, el patrimonio se ha estimado un recurso didáctico complementario. En los últimos años esta tendencia ha ido cambiando, convirtiéndose en un espacio predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. También es un espacio para trabajar los contenidos de carácter más complejo en Educación Infantil, especialmente si se introducen metodologías activas de aprendizaje, partiendo desde el entorno. En este sentido, resulta básico una apropiada formación del futuro profesorado, resaltando la perspectiva crítica. Este texto presenta una investigación proveniente de una innovación educativa con el estudiantado del Grado de Educación Infantil de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, compuesto por 61 estudiantes, de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba, durante el curso académico 2021/2022. Se tuvo por objetivo principal favorecer al profesorado en formación la adquisición de las competencias propias para el análisis y la comprensión del patrimonio en toda su extensión, desde una perspectiva holística y social. El estudiantado respondió positivamente a la experiencia planteada, aunque como se trabajó en el ámbito de la Educación Infantil, aún no conciben completamente que el patrimonio debe ser, como objetivo de la educación, parte del proceso para la formación ciudadana.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, pensamiento crítico, Educación Infantil, formación profesorado.

## 1. INTRODUCCIÓN

La custodia y la protección de nuestro legado patrimonial es una responsabilidad compartida por toda la sociedad. Por eso mismo hay que conocer, entender y estimar y, para ello, se deben impulsar programaciones enfocadas a desarrollar un compromiso ciudadano con el patrimonio como herencia común compartida para que, en consecuencia, emane en el conjunto social una ética y cultura de su cuidado. Para todo ello, la educación es una herramienta fundamental.

Tradicionalmente, el patrimonio ha venido siendo utilizado como una herramienta didáctica suplementaria. Y es que sus elementos escasamente han valido para ser trabajados en el aula con tareas puntuales, de manera descontextualizada y como alternativa de las clásicas clases magistrales (Domínguez y Cuenca, 2005).

Sin embargo, en los últimos años, la educación del patrimonio poco a poco se ha ido erigiendo como un recurso preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, tanto a nivel nacional como internacional (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017; Gómez-Carrasco et al., 2019).

Desde entonces, se le ha otorgado al patrimonio un nuevo sentido social, por lo que el foco de atención ya no encuentra propiamente en el elemento patrimonial, sino que ahora se pone el interés en el sujeto patrimonial. De este modo, ya no es tan importante la obra y sí se coloca en el primer plano a la ciudadanía, quien tiene una acción responsable y continua en los en la gestión patrimonial, lo que se ha venido a denominar por muchos especialistas la socialización o la democratización de los bienes patrimoniales (Cuenca, 2023). Ahora mismo se entiende el patrimonio como el vínculo que se genera entre los bienes culturales y las personas o comunidades para, de este modo, otorgarle un valor propio, lo que provoca que el patrimonio tome su sentido completo y verdadero. Por eso mismo, este lazo hace que se conviertan los patrimonios potenciales (cuando aún no tenemos ningún tipo de relación establecida con ellos) a patrimonios efectivos (tras la creación de esa relación) (Fontal, 2022).

Conjuntamente, se ha conseguido una renovación en las bases educativas y de sus metodologías, donde los procedimientos constructivistas han salido beneficiados. De este modo, ya se entiende que el patrimonio favorece el aprendizaje de conceptos temporales, fomenta el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana y democrática.

En cambio, se debe destacar que esta transformación, relacionada con el estudio del patrimonio, no ha estado alcanzando de igual modo a todas las etapas educativas. La investigación sobre la formación del profesorado de Educación Infantil, en relación con todo aquello concerniente al patrimonio, comenzó siendo poco relevante, principalmente si se contrasta con los resultados conseguidos en los otros periodos educativos obligatorios.

Esta poca incidencia quizás pueda ser debida a la percepción psicoevolutiva establecida por Piaget que defiende el impedimento del alumnado de Infantil para la adquisición de conocimientos abstractos, lo que ha influido notablemente en que los contenidos conceptuales históricos o geográficos no hayan sido incorporados en sus aulas. Igualmente, estas materias no se introdujeron en el currículum y solamente se abordan el espacio y el tiempo sin vincularlos a la enseñanza de las ciencias de referencia (Peinado, 2020; Moreno-Vera et al., 2022).

Esta concepción también se trasladó a diversas instituciones culturales y museos, por lo que, tal y como lo expresa Hernández Ríos (2010), a la hora de realizar un acercamiento al patrimonio Histórico-Artístico y Cultural con alumnado de Infantil, en muchas ocasiones se encuentran multitud de dificultades, por la incredulidad fundamentada en que los niños y niñas de estas edades tengan la capacidad para la asimilación y disfrute de contenidos que pueden ser complejos, en especial porque no se ha solido ofrecer materiales y herramientas didácticas a docentes que faciliten el desarrollo de su visita o itinerario didáctico.

Afortunadamente, esta visión está cambiando notablemente a lo largo de estos últimos años y ya se empiezan a obtener resultados con el trabajo del patrimonio en Educación Infantil, que ha venido de la mano de una consideración socializadora e integral del patrimonio, con propuestas curriculares tanto en la formación del profesorado como en las clases de las etapas obligatorias de la educación (González-Monfort, 2019; López-Fernández et al, 2021).

Cuando se enseña patrimonio, es necesario comprender que puede funcionar de una perspectiva interdisciplinar, además de que se pueden plantear con planteamientos holísticos y cooperativos (Castro-Calviño et. al, 2021), lo que le otorga una gran utilidad para dar a conocer el medio desde las etapas más tempranas, así como para incorporar metaconceptos como el tiempo y el espacio.

En este sentido, son muy propicias diferentes metodologías, como los proyectos de trabajo (Casanova, Arias y Egea, 2018), las TIC o los itinerarios de carácter activo, (Vilarrasa, 2003), aprovechando el contacto directo con los recursos naturales y culturales (Medina y López-Fernández, 2018). Asimismo, en Educación Infantil ya se puede facilitar en el estudiantado formas iniciales de pensamiento reflexivo y crítico, por medio de preguntas sencillas y promover la empatía mediante dramatizaciones y debates elementales (Arroyo Mora y Cuenca López, 2021; Miralles y Rivero, 2012).

Estas cuestiones se pueden lograr si los contenidos patrimoniales se trabajan en relación con problemas sociales relevantes del entorno más cercano del alumnado de una manera holística, congregando los diversos tipos de expresiones patrimoniales para suscitar un entendimiento integral de la realidad sociocultural y medioambiental (Cuenca et al., 2020; Estepa, Cuenca, y Martín Cáceres, 2019).

Cuando se favorece este procedimiento, el estudiantado podrá montar sus propios valores identitarios y simbólicos, favoreciendo la construcción de una ciudadanía comprometida con el patrimonio; lo conocerá, cuidará y lo protegerá a largo de su vida (Rico Cano y Ávila Ruiz, 2003). Y es que importante conseguir una concienciación de la sociedad en el conocimiento y estima del patrimonio, para que de este modo actúe por su conservación y esto sólo será posible si es capaz de valorarlo (Casanova, Arias y Egea, 2018; Guillén y Hernández, 2018).

Y es que el patrimonio debe ser tratado en el aula como contenido conceptual, procedimental, y actitudinal, ya que no solamente se trata de un recurso u objeto de trabajo. Por todo ello, a estas alturas y como docentes, es insuficiente quedarse en la admiración, observación, descripción y análisis de los elementos patrimoniales. Ahora, es necesario problematizar sobre ellos, para promover destrezas correspondientes con pensamiento crítico: formulación de preguntas, elaboración de hipótesis, resaltar

propósitos, descubrir ocultaciones y hacer sugerencias de patrimonialización y/o despatrimonialización (González-Monfort, 2019).

Como bien explica Peinado Rodríguez (2020), la aproximación al patrimonio es esencial para implementar propuestas educativas encaminadas a animar la participación ciudadana en la vida pública, desde posiciones de carácter sociocrítico, simbólico-identitario y participativo. Para conseguir una ciudadanía crítica se debería aplicar la educación patrimonial ya desde las etapas más tempranas de la educación para, de este modo, lograr personas con las competencias necesarias para valorar, respetar y comprender el patrimonio, así como para reinterpretar y reconstruir el concepto y la percepción de los diversos patrimonios (Estepa, 2019). Esto es, una ciudadanía democrática y participativa con capacidad de acción, en lo local con propósitos a escala general, para la transformación de su realidad.

Sin embargo, tal y como lo experimentan el profesorado universitario con su alumnado, es alarmante el pobre conocimiento, y menor valoración, que la infancia y juventud tienen por su patrimonio. Junto a esta carencia de competencias, especialmente con su conceptualización y dimensión real, se encuentra una relación negativa con este, ya que se considera algo lejano, viejo, aburrido o elitista (García Luque y De la Cruz Redondo, 2018).

De por sí, el patrimonio es de suma importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (un instrumento primordial para la adquisición de competencias relacionadas con esta disciplina) y, por este motivo, se debe incorporar en la formación del futuro profesorado de las distintas etapas educativas. Además, es básico para favorecer la participación del alumnado en la vida cultural, lo que obliga capacitar al profesorado para trabajarlo en el aula (González-Monfort, 2019; García Luque y Cruz, Redondo, 2018).

Las propuestas que se han presentado en este sentido han sido pocas, lo que hace pensar que, aún en la actualidad, el adiestramiento del profesorado no está muy próxima de las necesidades de la conformación de una ciudadanía con valores democráticos y comprometida. Mientras que la sociedad está reclamando al sistema educativo y a sus profesionales que se camine en esta línea, todavía prevalece un modelo clásico de traspaso de conocimientos y apartado de los problemas cotidianos (Pineda Alfonso, Navarro Medina, De Alba Fernández, 2017).

Por todo ello, se decidió trabajar en esta línea, buscando caminos que sean útiles para la formación de los futuros y futuras docentes de Educación Infantil, intentando incentivar su sensibilización sobre la riqueza de los elementos patrimoniales de su entorno, así como provocando su reflexión y crítica sobre la sociedad de la que es parte.

La experiencia educativa aquí se va a describir persigue una doble vía de objetivos, por un lado, aquellos directamente vinculados con la formación patrimonial del propio alumnado de Grado en Educación Infantil y, por otro, los relacionados con el desarrollo de competencias relacionadas con la conciencia ciudadana.

De este modo pueden definirse los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Diseñar e implementar una propuesta educativa basada en el estudio del patrimonio del entorno para promover la formación del alumnado del Grado de Educación Infantil.
- Desplegar estrategias dirigidas a aumentar la concienciación ciudadana, reflexiva y crítica, sobre el valor del patrimonio cultural como herencia común compartida.

Objetivos específicos:

- Promover la adquisición de competencias en el alumnado del Grado en Educación Infantil relacionadas con el diseño de actividades para la enseñanza del patrimonio en la etapa de 3 a 6 años.
- Generar entre el profesorado en formación de Infantil una conciencia sobre la importancia de trabajar el patrimonio en las aulas de esta etapa educativa.
- Evaluar el grado de aceptación y comportamiento del profesorado en formación de Educación Infantil cuando se trabaja el patrimonio desde una perspectiva crítica.
- Analizar los niveles de motivación e interés que provoca el patrimonio en el estudiantado del Grado de Educación Infantil.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En consonancia con las cuestiones tratadas anteriormente, el presente texto presenta un inicio de una investigación proveniente de una innovación educativa sobre la concepción crítica que tiene el estudiantado del patrimonio de su localidad, la cual se elaboró por el grupo 2 de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, compuesto por 61 alumnos y alumnas, de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba, durante el curso académico 2021/2022.

El proceso metodológico que se decidió implementar, con el deseo de construir un aprendizaje significativo, se caracterizó por ser flexible y participativo, con la intención de reincidir en la conciencia cívica y democrática en relación con el patrimonio. Principalmente, se trabajó tanto en clase como fuera de ella, para que el alumnado del Grado de Educación Infantil se acercara a los problemas cotidianos del patrimonio que se conserva en su entorno y que es tan cercano a su propia realidad.

Con su desarrollo, se trabajó por favorecer al estudiantado la adquisición de las competencias propias para el análisis y la comprensión del patrimonio en toda su extensión, desde la perspectiva holística y social planteada por Cuenca (2023), así como enfatizando en los fundamentos propios de la educación patrimonial y la aplicación del pensamiento crítico como instrumento para la educación. Se trata de un planteamiento didáctico que pretende facilitar al profesorado en formación que se encuentra en el conocimiento crítico y reflexivo del patrimonio para, de este modo, potenciar su empatía con los bienes patrimoniales y tender a la socialización de este. Se ha querido centrar el foco en la relación entre los elementos patrimonio y los individuos, para promover el conocimiento, disfrute, transmisión, cuidado y la identidad.

Se configuró la práctica como un trabajo individual, dedicado a la búsqueda, localización y análisis de un bien patrimonial del entorno con un problema de conservación y mantenimiento, de conservación, uso, cuidado, olvido, defensa o puesta en valor, por ejemplo, el cual, el estudiantado debía denunciar a través de la realización de una fotografía, de autoría propia, y una reflexión crítica de su situación y

problemática. Posteriormente, y con esta información construida de la investigación, debía plantear cómo trabajarlo en el aula de Educación Infantil.

Con el fin de estimular un aprendizaje significativo, la experiencia didáctica se dispuso principalmente en etapas diferenciadas, pero bien relacionadas.

En una primera fase, se emprendió el diseño de la tarea con el fin de emplear un procedimiento dirigido al perfeccionamiento de las competencias del alumnado, con una percepción dinámica de la actividad, orientada a favorecer la acción y compromiso sobre las problemáticas del patrimonio. Finalmente, se compartió el trabajo en clase a través de una exposición final, que generó un debate sobre la tarea con el objetivo de llevar al alumnado a reflexionar sobre lo aprendido y la dimensión social del patrimonio. Esta última fase tuvo la intención animar el trabajo colaborativo, incentivar el aprendizaje y mejorar la reflexión y el espíritu crítico.

## 2.2. Procedimiento

En el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil se trazaron una serie de actividades para trabajar las dimensiones del patrimonio a través de una metodología constructivista:

### Sesión 1:

Presentación de la práctica individual, donde se explicó que tenían que hacer una labor individual de investigación y análisis de los elementos patrimoniales de su entorno y así, posteriormente, poder trabajarlo en el aula de Educación Infantil. Para ello, se entregó al estudiantado una serie de preguntas (a modo de ficha), que les sirvió de guía para realizar la tarea: cuál es su localización geográfica, qué tipo de patrimonio se trata, qué problema patrimonial se quiere denunciar, qué procesos se dan para que se produzca ese maltrato, exponer si el elemento elegido está protegido por ley y cómo abordaría esta problemática en el aula de Educación Infantil. Para la realización de la actividad, y porque trabajamos desde el área de las Ciencias Sociales, fue obligatorio elegir y examinar problemas sobre patrimonio histórico cultural.

Junto a la respuesta de estas cuestiones, era obligatorio adjuntar una fotografía que mostrase aquello que se estaba denunciando. La imagen presentada debía ser de autoría propia. Véase la Figura 1.

Preguntas para la elaboración del trabajo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Imagen</li><li>• Localización geográfica</li><li>• Tipo de patrimonio</li><li>• ¿Qué problema patrimonial se quiere denunciar?</li><li>• ¿Qué procesos se dan para que se produzca ese problema patrimonial?</li><li>• ¿Este bien patrimonial está defendido por la ley? ¿De qué tipo?</li><li>• ¿Cómo abordarías este problema patrimonial en el aula de educación infantil?</li></ul>

**Figura 1.** Esquema básico de preguntas para la elaboración del trabajo

## Sesión 2

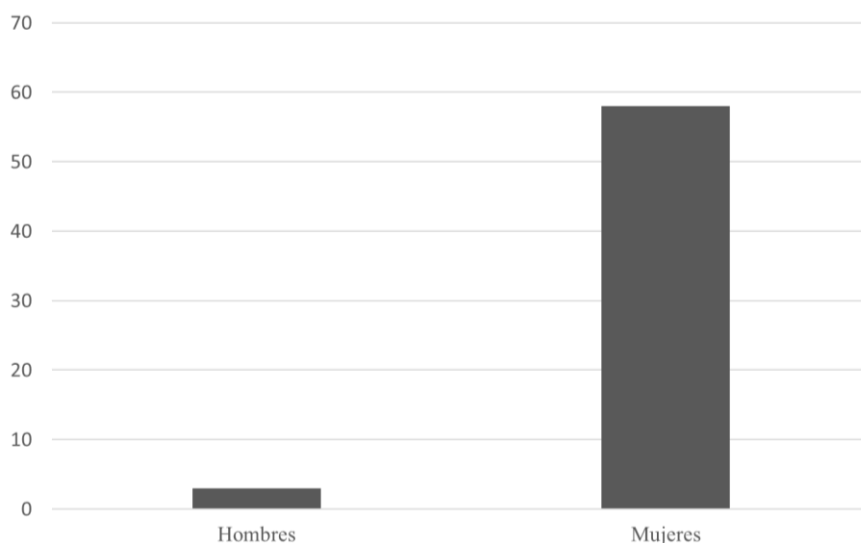
Se desarrolló por las calles de la localidad, de manera individual, para trabajar sobre el patrimonio del entorno. Había que indagar, observar, comparar, analizar, reflexionar y, posteriormente, investigar para resolver las cuestiones planteadas en la actividad.

## Sesión 3

Puesta en común y exposición final. Se debatió en clase sobre la importancia (ventajas y oportunidades) conservación, transmisión y valor del patrimonio para la sociedad, además de tratar sobre su valor educativo, especialmente en Educación Infantil, y sobre la metodología educativa a desempeñar en esta etapa.

### 3. RESULTADOS

Por la información recogida se puede confirmar que el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, del grupo 2 del Grado de Educación Infantil (Universidad de Córdoba, España) ha recibido positivamente la experiencia docente relacionada con los procesos de reflexión y pensamiento crítico y el patrimonio de su entorno. En relación con los participantes, las variables de identificación exponen que prevalecen notablemente las mujeres (95.1%), con un total de 58 estudiantes, mientras que fueron 3 hombres, lo que supone un 4.9% del total. Por otro lado, en lo que respecta a su edad, se ratifica que la mayoría de las respuestas se hallan entre los 20 y 22 años (94%), siendo muy minoritario el número de personas mayores.



**Figura 2.** Género de los participantes

En su mayoría, tienen su lugar de residencia en la ciudad de Córdoba y en los pueblos de su provincia (83%), como Montoro, Monturque o Baena. Mientras que también existe alumnado de otros lugares como Málaga, Granada, Cañada Rosal y Guadalcanal (Sevilla) o Cabeza del Buey (Badajoz). Estos datos son de interés porque determinaron de qué poblaciones o lugares se analizaron el patrimonio y se elaboró la actividad.

Para la realización de la tarea, y porque partimos desde el área de las Ciencias Sociales, se debía seleccionar y analizar problemáticas vinculadas al patrimonio histórico cultural. Sin embargo, de entre todos los participantes, se encontraron dos alumnas que presentaron tareas sobre el estudio de problemas



sobre patrimonio natural, como fueron los Sotos de la Albolafia (Córdoba capital) y el río Guadajoz en su paso por el municipio de Castro del Río. Todo ello parece indicar que no comprenden bien los conceptos.

Por otra parte, aunque se insistió también en que cada persona debía investigar por su entorno (caminando por su calle, barrio, pueblo o ciudad) y realizar una fotografía de aquello que era merecedor de ser mostrado y trabajado, ha habido ocho casos que han elaborado su actividad tras hacer una búsqueda en Internet. Así, por ejemplo, se contempla en el estudio de unas pintadas realizadas en la cordobesa muralla del Marrubial, un lienzo de tapial almorávide datado entre los siglos XI y XII, acontecidas anteriormente, en octubre de 2020. Puede ser que no se sintieron muy comprometidas con la práctica o que tampoco lo están con los problemas del patrimonio.

En inmensa mayoría, los trabajos realizados por parte de las docentes en formación de Educación Infantil son denuncias de pintadas y grafitis en las paredes o estatus con valor patrimonial. Lo que, en general, denominan actos de vandalismo. Así se puede contemplar, como muestra, en un muro de la catedral de Granada, en la Cuesta del Bailío y el arco del Portillo (Córdoba) y el Cerro de los Poetas (Puente Genil). En este sentido, llama la atención cómo una alumna destaca las pintadas sufridas en la cruz situada frente a la parroquia de Cabeza del Buey (Badajoz), erigida “en memoria a los caídos en la Guerra Civil”. Esto puede descubrir la falta de conocimiento de los procesos históricos que han dado como resultado la construcción de patrimonio, más allá de lo superficial y, en este caso, de todo aquello relacionado con la Ley de Memoria Democrática, por ejemplo. En este caso se generó un debate en el aula entre el alumnado de Grado sobre la necesidad de la patrimonialización y la despatrimonialización, tal y como lo plantea González-Monfort (2019).



**Figura 3.** Pintadas en la Cuesta del Bailío (Córdoba). Elaboración alumna número 27

También tiene gran presencia en las entregas el desarrollo de botellones, especialmente en las noches de fiesta, y el depósito de basura, de la población, en general, con el consecuente perjuicio del entorno vinculado al bien patrimonial (por ejemplo, en los aledaños de la ermita de Cañada Rosal (Sevilla),

delante de una iglesia de Lucena, frente a la mezquita-catedral de Córdoba, Cerro de los Poetas, en Puente Genil o frente a la parroquia de Guadalcanal, en Sevilla.

Igualmente, es destacable cómo hay participantes que plantean el olvido y dejadez, por parte de las autoridades y de la gente, de antiguos espacios de utilidad pública, y que habían sido de cierta importancia para la sociedad: los lavaderos en Villalón (Fuente Palmera) y los ubicados en las afueras de Villanueva de Córdoba. Ambos no están protegidos y han sufrido maltrato, estando más o menos abandonados.

Cuando el estudiantado investiga sobre las normas y leyes que protegen los elementos patrimoniales, se muestra, casi en su totalidad, que tienen una gran dificultad para reconocerlas, confundiéndolas continuamente y sin poderlas exponer correctamente.

Para tratar los dichos problemas en el aula de Infantil, también existen bastante similitudes entre las propuestas presentadas por alumnado de Grado de Educación Infantil con sus trabajos. Por una parte, comprende que hay que hacerle entender a los niños y niñas de Infantil de la importancia del cuidado y transmisión del patrimonio y, para ello, inciden en que hay que “explicar” y “hablarles” sobre ello. También, plantean “asambleas” para que el estudiantado de estas edades se exprese y compartan sus pensamientos y, muy especialmente, diseñan visita e itinerarios al monumento para realizar dichas exposiciones *in situ*.

Parte del estudiantado también propuso actividades para trabajar en el aula relacionadas con la recogida de basura o la elaboración de alguna pieza en arcilla o en papel para después romperlo, “para que comprendan qué se siente cuando se daña algo que te importa”. Como se contempla, el futuro profesorado reconoce el vínculo con el patrimonio, pero no sabe enseñarlo.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El examen de las propuestas alumnado del Grado de Educación Infantil expuso la necesidad de la elaboración de este tipo de prácticas para la mejora de los procesos de formación del futuro profesorado, para incentivar el pensamiento crítico en relación con la educación patrimonial. Con las actividades realizadas, el estudiantado pudo desarrollar su conciencia cívica, con una elaboración compleja de las dinámicas del pasado, con sus vinculaciones con el presente. Una construcción favorecida por la integración del trabajo con el entorno, que estimuló averiguar y examinar las evidencias históricas más familiares (Chaparro, Guerrero y Felices, 2020).

En estos últimos años ha habido un cambio importante en la enseñanza, que ha provocado el establecimiento de un concepto más multidisciplinar, vivencial socializador y holístico del patrimonio, a través del cual es posible vertebrar todo un proyecto curricular y que ha conllevado un progreso en la investigación sobre estas materias. (Cuenca, 2023; Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Arias y Casanova, 2018).

Por esta razón, cuando se trabaja en el ámbito de la formación ciudadana, el patrimonio debe ser parte de este proceso como objetivo de la educación. Para conseguirlo, la educación patrimonial debería partir de preguntas significativas y problemas sociales, para que, de este modo, ayudar a una reflexión sobre las identidades, las representaciones sociales y las acciones. Todo ello porque el patrimonio alberga

aspectos identitarios, ideológicos, políticos, sociales, culturales y emocionales, que benefician este acercamiento y el diseño de propuestas desde temas controvertidos (González-Monfort, 2019).

En este contexto, se debe dar prioridad a la formación del futuro profesorado para que adquiera las capacidades oportunas para enfrentar con confianza y garantías la labor de la construcción de una ciudadanía comprometida con la sociedad actual; un asunto que todavía no se ha resuelto convenientemente. Para conseguir la calidad educativa es indiscutible la dedicación a la formación y actualización de sus docentes.

Y es que, en muchas ocasiones, una parte del profesorado en formación de Infantil encuentra muchos problemas para desarrollar este tipo de metodologías, ya que entiende que su futura función docente está más vinculada, por el desarrollo cognitivo del alumnado, a la enseñanza de contenidos menos complejos y con procedimientos que privilegien lo lúdico y emocional. Esto conlleva que se sientan ajenos como docentes a la educación patrimonial, tal y como se está trabajando en estos momentos y, lo que va también unido, ayuda a su desconocimiento, desde sus distintas dimensiones, de su valor educativo.

Sin embargo, tal y como lo plantea Peinado Rodríguez (2020), ya desde Educación Infantil se tiene que dedicar la educación a la formación de una ciudadanía competente para respetar, valorar y comprender el patrimonio y para desentrañar y examinar las dinámicas sociales de forma crítica y comprometida. Por eso mismo, se debe preparar al estudiantado del Grado para que tenga un mayor conocimiento del papel de los contenidos de las Ciencias Sociales en esta etapa de Educación Infantil, del valor de la educación patrimonial, especialmente para trabajar la conciencia crítica. Asimismo, es importante hacer que también reflexione sobre su cometido como docente y se convierta en un activo comprometido con su labor como formador de personas competentes para la construcción de una sociedad mucho mejor.

## REFERENCIAS

- Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 121-135), Ediciones TREA.
- Arroyo Mora, E. y Cuenca, J.M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3), 109-128.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3185>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J. y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>.
- Chaparro, A.; Guerrero, R. y Felices, M. M. (2020). Humanizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de fuentes históricas. En *Estudios sobre innovaciones educativas* (pp. 161-176). Pirámide.
- Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>.

- Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, 56, 27-42. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03>.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. (2019). Finalidades y buenas prácticas en la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Implicaciones para la formación del profesorado. En *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 564-571). Lisboa: Universidad de Lisboa.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). Research on Heritage Education. Evolution and Current State through Analysis of High Impact Indicators. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016375-340>.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Ediciones Trea.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2018). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 67-78). Valladolid: Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences*, 9(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>.
- Guillén, R. y Hernández, A. M. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso, *Revista Clío: History and History Teaching*, 44.
- Hernández Ríos, M. L. (2010). Trabajar el patrimonio histórico-artístico y cultural con maestros en formación de Educación Infantil. En *CiDd II Congrès Internacional de Didactiques*. Girona. Girona; Universitat de Girona, Departament de Didàctiques Específiques.
- López-Fernández, J.A., Medina, S., López, M.J., García-Morís, R. Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education, *Sustainability*, 2021, 13, 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>.
- Medina, S. y López-Fernández, J.A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-274). Valladolid: Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90.
- Moreno-Vera, J. R., López Fernández, J. A. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(1), 439. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>.

- Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (101), 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>.
- Pineda-Alfonso, J.A. Navarro Medina, E. y De Alba-Fernández N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. En *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 258-267). Córdoba: Universidad de Córdoba. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Rico Cano, L. y Ávila Ruiz, R. (2003). Difusión del patrimonio y educación. el papel de los materiales curriculares. un análisis crítico. En *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-39). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 13-25.

## 42. Incorporación del ecosistema en el aprendizaje sobre la prehistoria en Atapuerca

Boj-Cullell, Isabel<sup>1</sup>

Rubio-Campillo, Xavier<sup>2</sup>

Sospedra-Roca, Rafel<sup>3</sup>

Cerdá-Romero, Eduardo<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Universitat de Barcelona, España.*

<sup>2</sup>*Universitat de Barcelona. School of History, España y University of Edinburgh, U.K.*

<sup>3</sup>*Universitat de Barcelona, España.*

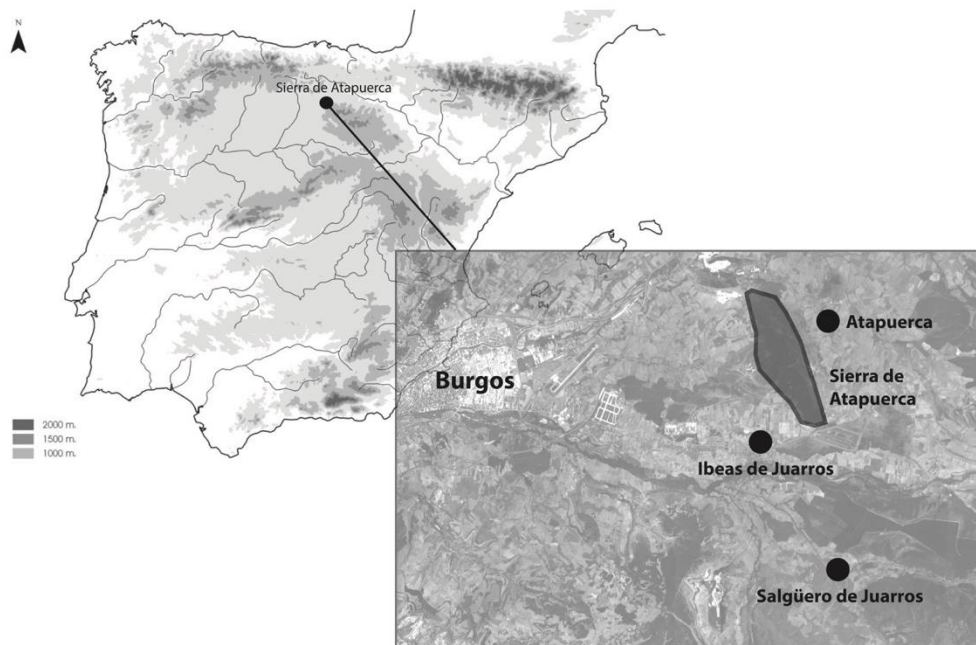
<sup>4</sup>*Paleolítico Vivo, España.*

**Resumen:** Las infraestructuras culturales en los Yacimientos de la Sierra de Atapuerca, Burgos (España) se han ido incrementando en concordancia con la importancia de los sucesivos hallazgos que convirtieron este espacio en Patrimonio Mundial de la Humanidad. Desde el inicio de las visitas guiadas, a principios del siglo XXI, se detecta un interés por la relación de la especie humana con el territorio. Se parte de la hipótesis de que el visitante no solamente quiere saber cómo era la vida en el paleolítico, sino que quiere experimentar cómo fue esa interacción con el medio. La apertura del parque faunístico *Paleolítico Vivo*, en la población de Salgüero de Juarros, a escasos kilómetros de la Sierra de Atapuerca, permite evaluar la experiencia de ver en directo las especies de herbívoros que habitaron la zona durante la prehistoria. El presente trabajo aplica un análisis computacional, basado en ciencia de datos, de las reseñas que centenares de visitantes de *Paleolítico Vivo* han dejado en la plataforma de Google Reviews. La intención es identificar si los temas destacados por dichos usuarios concuerdan con los objetivos principales del parque. Este análisis de textos, basado en el modelado de tópicos, genera unos resultados que sugieren que la iniciativa se alinea con los intereses del público visitante en cuanto a la inmersión en el paisaje arqueológico.

**PALABRAS CLAVE:** Atapuerca, didáctica de la prehistoria, Paleolítico Vivo, modelado de tópicos, ciencia de datos.

## 1. INTRODUCCIÓN

El complejo de Atapuerca (Sierra de Atapuerca, Burgos, Castilla y León, España) presenta un conjunto de yacimientos paleoantropológicos y arqueológicos pertenecientes a los periodos del Pleistoceno Medio y Superior, con dataciones que están entre las más antiguas de Europa Occidental. La importancia de los hallazgos que se han venido produciendo a lo largo de 50 años de investigación han colocado los Yacimientos de Atapuerca en el mapa de la evolución humana. Como consecuencia, en el año 2000, fueron declarados Patrimonio Mundial de la Humanidad. Este reconocimiento fue acompañado de un enorme interés social que desplazó miles de visitantes a la Sierra de Atapuerca (Alcalde, Ruiz, Carbonell, 2021).



**Figura 1.** Ubicación de la Sierra de Atapuerca y de Salgüero de Juarros

La puesta en valor de los Yacimientos fue acompañada de un gran esfuerzo económico en la creación de infraestructuras culturales como el Parque Arqueológico de Atapuerca (Atapuerca, Burgos), en 2001, y el Museo de la Evolución Humana (Burgos), en 2010 y los Centros de Recepción de Visitantes de Ibeas de Juarros y de Atapuerca (Burgos). Este conjunto de infraestructuras, permitieron desarrollar un complejo sistema de visitas dirigidas a todos los públicos.

En el año 2011 se realizó un informe por encargo de la *Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León* (Boj-Cullell, 2011. *Inédito*) que incluía una valoración de la oferta turística y educativa de los yacimientos de la Sierra de Atapuerca. Después de más de una década de puesta en valor se reflexionaba sobre la necesidad de socializar conocimientos relacionados con la evolución humana y sobre el impacto que la puesta en valor tenía que ejercer en el territorio. Así mismo, en cuanto a la valoración de la acción didáctica de las visitas, se validaba el contenido y el método de la propuesta que

cumplía el objetivo de invitar a reflexionar al público sobre aquellas adquisiciones evolutivas que nos hacen humanos (Boj, 2009).

De las 500 encuestas procesadas en dicho estudio, a las preguntas relacionadas con los conocimientos adquiridos los visitantes manifestaban haber entendido los saberes enseñados y consideraban el discurso general muy interesante. Valoraban muy positivamente el discurso didáctico, así como el uso de imágenes y de objetos (como por ejemplo réplicas arqueológicas) para comprender las características de las distintas especies humanas que habían vivido en la Sierra de Atapuerca. Así mismo, estimulaba su interés por compartir los interrogantes a los que se enfrentaba el equipo de investigación, y se proponían seguir en contacto, a través de los medios de comunicación o a través de próximas visitas con el saber científico. Como aspectos negativos, destacaban el hecho de no haber podido visitar una cueva real, el hecho de no pasar más tiempo en contacto con el paisaje y la complejidad del discurso para el público infantil.

El año 2014 nace la iniciativa de crear el parque faunístico *Paleolítico Vivo*, que inicia su actividad en agosto de 2015. Este espacio, a pocos kilómetros de la Sierra de Atapuerca, en la comarca de Juarros, ocupa 80 hectáreas de prados y bosques en los que se reintrodujeron las especies de herbívoros que aparecían fosilizados en los yacimientos. Este parque se inspira en la estela de otros parques similares en Europa, como el parque natural de Lelystad (Holanda) o el Pleistocene Park (Rusia), que acogen animales del pleistoceno europeo. La diferencia principal con estos referentes es que *Paleolítico Vivo* nace de la aproximación a los yacimientos arqueológicos de Atapuerca y en estos otros parques esta relación con el pasado no existe.

El objetivo principal es el de reestablecer en el territorio especies actualmente extinguidas, como por ejemplo el bisonte o el caballo de Przewalski, con el fin recuperar espacios naturales que puedan ofrecer un aspecto similar al del pleistoceno. Todo ello persigue una puesta en valor del patrimonio arqueológico y el patrimonio natural como parte de un mismo entorno que es el de la Sierra de Atapuerca. En este sentido, se entiende la acción antrópica como parte del desarrollo natural de los ecosistemas en los que los grupos humanos eran un elemento más.

## **2. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Como premisa general se considera que la realización de un recorrido por un espacio natural conservado y poco antropizado —en el que se pueden ver en estado de libertad algunos de los animales que poblaron la Sierra de Atapuerca en el pleistoceno—, contribuye a una mejor percepción de vida en la prehistoria; complementando, en cuanto a concepción global del pasado, lo que ofrecen las visitas a los Yacimientos de Atapuerca. Así mismo, la experiencia permite una equivalencia entre el valor y la importancia del patrimonio arqueológico y el del patrimonio natural; incidiendo en la interpretación de la presencia humana a lo largo del tiempo como parte integrante de este último. El marco disciplinar de la didáctica de la prehistoria, la evolución humana y la arqueología, garantiza a través de la transposición y la transferencia, la finalidad educativa de la experiencia (Hernández, 2002). La construcción del conocimiento científico, la metodología del trabajo por descubrimiento, y la arqueología experimental y la reconstrucción del paisaje, son los instrumentos que, a través de la didáctica, hacen posibles, relevantes y positivos los resultados esperados al tiempo que permiten explorar la diversidad de temas vinculados a la sierra de Atapuerca.



*Paleolítico Vivo* viene a completar la oferta turístico-cultural del *Territorio Atapuerca*, ofreciendo un espacio en el que el visitante entra en contacto con bisontes, uros, caballos de Przewalski y tarpanes, entre otros animales. Se postula como un espacio natural en el que el visitante adquiere consciencia de conceptos como el de evolución humana, de las características del ecosistema (que permitió sobrevivir a los grupos humanos durante centenares de miles de años), y de la fragilidad del equilibrio natural. Al mismo tiempo, la visita supone una oportunidad de conocer la sierra y sus bosques, de disfrutar del medio natural, y de recabar en la relación de la humanidad con la naturaleza.

*Paleolítico Vivo* no es un parque arqueológico. No contiene un yacimiento arqueológico en su interior, ni tiene una infraestructura museográfica. Se proyecta como un parque faunístico que permite la relación entre un yacimiento arqueológico y su entorno (Querol, 1993). Además, se concibe como un instrumento de recuperación y de protección del patrimonio natural en relación con el patrimonio arqueopaleontológico, para dotar a la comarca de un nuevo espacio con el objetivo de recuperar, concienciar y apoyar a la investigación, entendida —no solamente— desde un punto de vista arqueológico, sino también paisajístico (Darvill, Gerrard y Startin, 1993; Orejas, 1995; Sánchez-Palencia et al., 1996).

Su primer objetivo es el de conseguir que el visitante se aproxime y sienta lo que fue el paisaje de la Sierra de Atapuerca en la prehistoria. Se trata de que pueda interactuar y experimentar la sensación de encontrarse entre los animales de la prehistoria. Para ello, es necesario disponer de un espacio natural sin usos antrópicos. El mayor problema que presentaba la vida rural de la zona era el abandono de las actividades de ganadería, hasta hace pocos años sustento del paisaje y de la población. La pérdida de rebaños comporta un desequilibrio en el entorno natural: bosques abandonados, vegetación descontrolada, aparición de especies invasoras, etc.

Su segundo objetivo tiene relación con la complejidad del relato temporal. La prehistoria es el período de tiempo más largo de la historia de la humanidad, y en la Sierra de Atapuerca existen evidencias de actividad humana continuada de más de un millón de años, desde el paleolítico inferior hasta la edad del bronce. Tan vasto período de tiempo no permite una reconstrucción diacrónica completa por lo que se opta por la recreación de los espacios naturales del paleolítico inferior y medio (Orejas Saco del Valle, 2001). Así mismo, estos espacios naturales se refuerzan con la recreación de espacios humanos —a través de la arqueología experimental (zona de cabañas, zona de fuego, y tiro y zona de pinturas rupestres)—. También se decide destinar un espacio del parque faunístico al neolítico, ya que en la Sierra de Atapuerca existen también yacimientos arqueológicos de este período. Por otro lado, el Equipo de Investigación de Atapuerca, y más concretamente algunos de los investigadores del Instituto de Paleoeología Humana y Evolución Social (IPHES), se interesan por disponer de un espacio de experimentación y reconstrucción de la vida en el neolítico mediante la arqueología experimental.

Su tercer objetivo consiste en el propósito de enmarcar el proyecto en la iniciativa europea de resilvestramiento (Lorimer y Driessen, 2016) y la recreación (Jørgensen, 2015; Serrano-Montes, 2017). Esta iniciativa, impulsada en 2010, proponía la reintroducción de especies salvajes ya desaparecidas con la finalidad de frenar la pérdida de la biodiversidad en el paisaje (Prior y Brady, 2017). El abandono de la actividad ganadera generaba una oportunidad de desarrollo de un nuevo modelo de uso de suelo rural basado en la reintroducción de especies salvajes de herbívoros, que a través del pastoreo, pudieran generar espacios abiertos, contribuir a la disminución del riesgo de incendios, aumentar la biodiversidad y al mismo tiempo reforzar la relación del ser humano con el medio ambiente. En resumen, este nuevo espacio dedicado al resilvestramiento pone en valor los animales salvajes al tiempo que se convierte en una nueva oportunidad para el ecoturismo (Reardon, 2017).

## 2.1. Descripción del proyecto

### 2.1.1. Animales del Parque faunístico

En *Paleolítico Vivo* los animales están catalogados en diferentes grupos. El primero está constituido por animales silvestres que habitaban el continente europeo durante el Paleolítico y que, a causa de la presión humana y de los diferentes cambios climáticos, se extinguieron en la mayor parte del continente a excepción de algunas zonas. Concretamente nos referimos al bisonte europeo y al caballo de *Przewalski*, que se encuentran incluidos en los programas de conservación a nivel mundial dado su *status* de especie en peligro de extinción.

Un segundo grupo está formado por animales ya extinguidos que se han podido recuperar mediante la selección genética. Estos animales son considerados recreaciones de los extintos uros y tarpanes.

Un tercer grupo está formado por las vacas *Highland* que forman parte de los animales propios del Neolítico y que constituyen una evidencia de la adaptación de los seres vivos al entorno.

En verano de 2015 llegaron los primeros 4 bisontes de Polonia y a inicios de 2023 el número de bisontes ya es de 10 individuos. Actualmente, los bisontes están en el núcleo zoológico con un permiso especial, que prohíbe cualquier otro uso del territorio incluido el paso de personas ajenas al proyecto.

Los animales viven y desarrollan su ciclo biológico en libertad en cerramientos muy amplios, sin modificación de su comportamiento natural. Son especies rústicas, salvajes. La manutención y atención por parte del personal del parque son casi nulos. Se realizan visitas a diario para comprobar su buen estado de salud y su acceso a los recursos alimentarios. Los veterinarios acuden una vez al año para desparasitar los animales. También se les avisa cuando presentan heridas causadas por los enfrentamientos que surgen a causa de la comida o de las tensiones entre machos. Se vigila diariamente la población y se controlan los cierres para evitar que salgan del espacio que tienen destinado.



Figura 2. Tarpanes y bisontes durante la visita a *Paleolítico Vivo*

### **2.1.2. Características, adecuación y mantenimiento de los espacios naturales**

Para seleccionar la ubicación se tuvo en cuenta la situación de los cazaderos de los Yacimientos de la Sierra de Atapuerca, que se disponían a ambos lados del Río Arlanzón, zona de paso natural desde las montañas y páramos del norte a las praderas y llanura mesetaria. El parque faunístico se encuentra en la orilla oeste del río, con una extensión, en esta fase inicial, de 818 hectáreas; en un sector del monte comunal de Salgüero de Juarros, a 15 kilómetros de Burgos capital, a 8 km de Ibeas de Juarros (pueblo de entrada a los Yacimientos de Atapuerca) y a 12 km de la autovía de circunvalación sur de Burgos, conectada con País Vasco, Pamplona y Madrid. (Figura 1.)

Una vez delimitado el espacio se procedió a tramitar los permisos necesarios a la administración autonómica. Durante el proceso se calificaría como núcleo zoológico. La normativa autonómica establece las hectáreas que se deben destinar en función de la especie y número de animales, que actualmente son 80. El parque *Paleolítico Vivo* está delimitado por una malla cinegética como la que se usa para los vallados de ganado, así mismo contiene una manga destinada a la vacunación y atención sanitaria.

Diariamente se revisan los espacios, se realizan los controles de los animales y se les proporciona agua y alimentos en las temporadas, cada vez más frecuentes de sequía.

### **2.1.3. Recreación**

Dentro del territorio de *Paleolítico Vivo* existe un espacio dedicado a la representación del hábitat prehistórico, así como de las actividades que realizaban nuestros antepasados en los tiempos del paleolítico. Las tareas que se reproducen son: construcción de refugios, tallado e industria lítica, construcción en madera de arcos, lanzas, flechas y abalorios, producción de fuego, etc. En la actualidad el campamento tiene cabañas del paleolítico inferior siguiendo el modelo de la cabaña de los yacimientos de Terra Amata o el paraviento de Lazaret, ambos en Francia. En otra zona contigua se ha reproducido un panel con pinturas rupestres del neolítico y edad del bronce inspiradas en las que se encuentran en la Cueva del Sílex de la Sierra de Atapuerca.

El parque *Paleolítico Vivo* también tiene una zona destinada a la vida en el Neolítico, actualmente en fase de desarrollo. Del mismo modo se está trabajando en el nuevo Centro de Divulgación de la Naturaleza, llamado *La Célula*, que será el punto de encuentro, centro de divulgación y fomento de la naturaleza; lugar en un enclave natural que sirve de conexión entre los visitantes, excursionistas, viajeros... y el medio rural, natural y científico. Un lugar multidisciplinar y multigeneracional, donde se desarrolla el acercamiento y conocimiento del entorno natural.

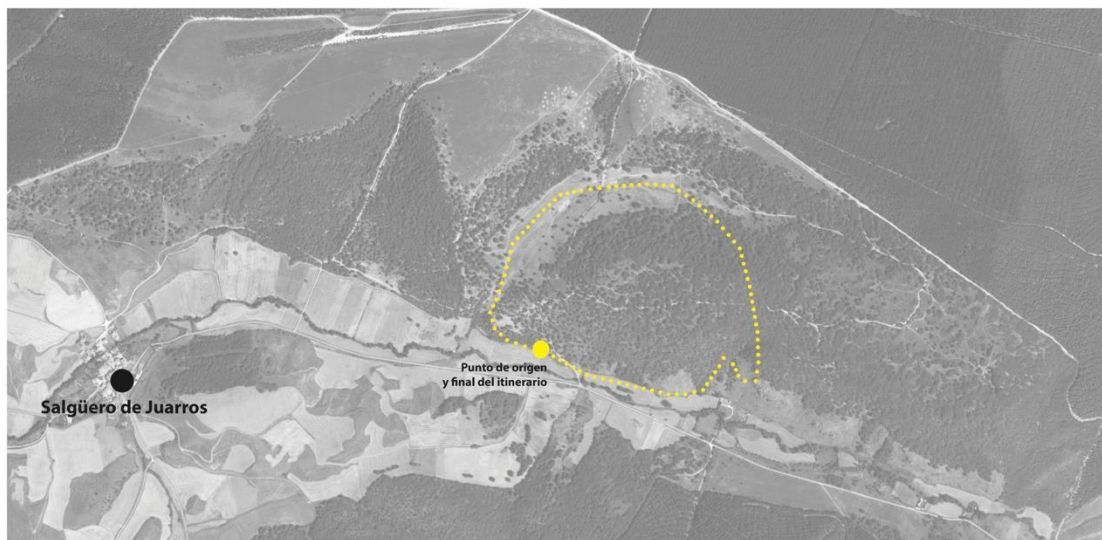
Desde la perspectiva de la arqueología prehistórica, en los Yacimientos de Atapuerca es tan importante la investigación en evolución humana como en el entorno natural en la que esta se produjo. Todas las decisiones sobre el contenido del parque están apoyadas en el asesoramiento científico del IPHES, que es uno de los centros de investigación que lideran las excavaciones de Atapuerca.

### **2.1.4. Visitas y recorridos**

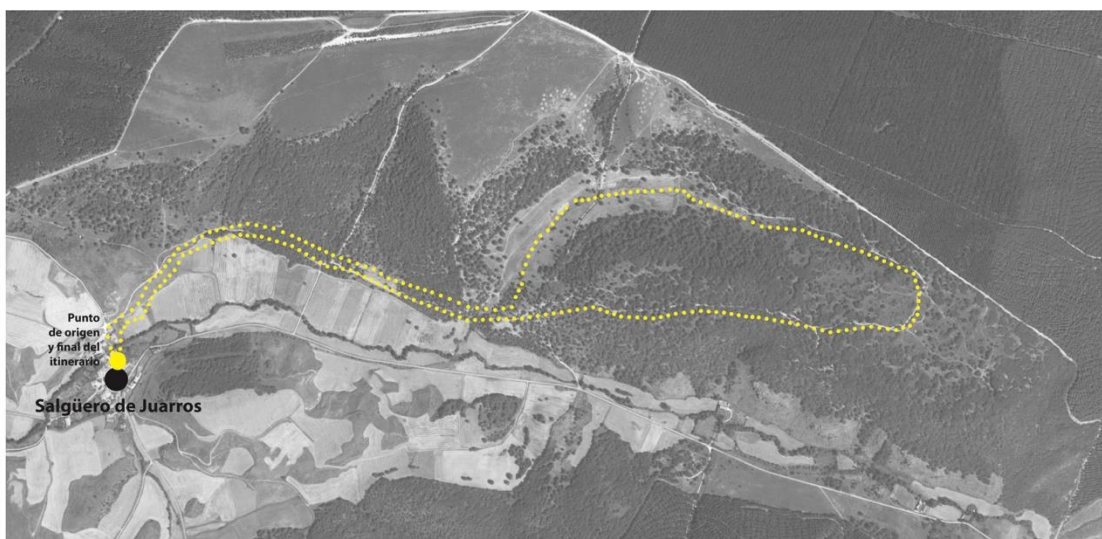
El punto de partida de las visitas es un pequeño centro de recepción de visitantes situado en el centro del pueblo de Salgüero de Juarros. Des de allí salen los vehículos con los visitantes. Los recorridos de las visitas se hacen siempre con vehículos 4x4 de 9 a 12 plazas conducidos por un guía experto. Existen unos

caminos que discurren por el territorio que conectan zonas de agua (se dispone de tres balsas), zonas de pasto, el río y las zonas de recreación.

Las visitas guiadas discurren por estos caminos a la búsqueda de los rebaños de animales, pero el recorrido no siempre es el mismo dado que estos se van moviendo. Los visitantes solamente se apean de los vehículos cuando se llega a la zona de recreación, en la que practican algunas actividades propias de la vida del Paleolítico como tiro con propulsor y arco, práctica del fuego y panel de pinturas rupestres.



**Figura 3.** Circuito a pie por el parque



**Figura 4.** Circuito en vehículo 4x4 por el parque

### **2.1.5. Evaluación de la satisfacción**

Después de años de experiencia realizando visitas, se constata la poca predisposición del público a contestar formularios ni en formato papel ni en formato digital. Por ello se decide no realizar un seguimiento de la satisfacción a través de este sistema y se apuesta por un sistema abierto y voluntario que garantiza la cualidad de la valoración. Por ello, después de la visita, se anima a los participantes a realizar un comentario en las reseñas de *Google Reviews*. Los visitantes mayoritariamente escogen

*Google Maps* para llegar a Paleolítico Vivo, por tanto, se aprovecha el hecho de la necesidad de utilizar el mapa para invitar a añadir un comentario. Así mismo, cuando un visitante se plantea visitar el parque faunístico, consulta esta aplicación para saber si merece la pena ser visitado. Desde Paleolítico Vivo se leen las reseñas y se contestan como deferencia a los visitantes y muestra de agradecimiento.

### 3. MÉTODO E INSTRUMENTOS

El proyecto de *Paleolítico Vivo* tenía tres objetivos, en este trabajo se analizan los dos primeros que hacen referencia a mejorar el aprendizaje sobre el ecosistema en la prehistoria a través del resilvestramiento de un territorio y a explicar la vida humana entendiendo la humanidad como parte intrínseca a la naturaleza. Para ello se decidió examinar con detalle las reseñas que los visitantes del parque han publicado en el sitio del mismo en *Google Reviews*, y que son fácilmente accesibles desde *Google Maps*. Las reseñas evalúan la experiencia con un valor del 1 al 5; más allá de la valoración, que acostumbra a ser positiva para los centros patrimoniales, aquello más interesante desde nuestra perspectiva es el texto libre que frecuentemente acompaña a la valoración, y en el que los usuarios pueden explicar con detalle por qué les ha gustado la visita o, por el contrario, qué problemas han encontrado (De Maeyer, 2012).

El análisis de las reseñas aporta numerosas ventajas sobre métodos más tradicionales como las encuestas, y concretamente:

- a) proporciona una muestra mayor y más diversa de opiniones
- b) la respuesta de los visitantes no está restringida a un cuestionario definido a priori por los investigadores o responsables del centro
- c) proporciona continuidad temporal y un registro a largo plazo de las opiniones

Además de ello, los metadatos vinculados a una opinión permiten identificar sesgos en la información recogida (p.e. evaluación media de cada usuario, procedencia del usuario), así como la identificación de dinámicas temporales y espaciales potencialmente útiles para evaluar el impacto de cambios en el centro patrimonial.

Sin embargo, el análisis de un corpus a gran escala de textos sin estructura plantea un problema analítico importante. Por una parte, una muestra grande imposibilita una aproximación cualitativa si se quieren identificar las mencionadas dinámicas, ya que el número de reseñas para museos y yacimientos arqueológicos puede ser demasiado grande para estudiar las reseñas individualmente (p.e. 135.000 para el British Museum, o 53.000 para Pompeya). Por otra parte, la falta de estructura en el texto impide predecir qué tipo de información se encontrará en las reseñas, por lo que la técnica para analizar los temas tratados en las mismas debe ser suficientemente flexible para no descartar información potencialmente valiosa.

Para solventar ambos retos este trabajo ha usado una técnica de Humanidades Digitales conocida como modelado de tópicos o *topic modelling*. El modelado de tópicos es una herramienta computacional que clasifica textos sin estructura en un conjunto de temáticas (o tópicos) identificados a partir de un tratamiento estadístico de las palabras más frecuentes en un corpus de textos no estructurados. Para ello, el algoritmo identifica todas las co-localizaciones de las palabras del corpus (i.e. palabras que aparecen en una misma reseña), y define temas como grupos de palabras que frecuentemente están co-localizadas. Esta aproximación permite explorar el dominio semiótico generado por la visita, es decir, el vocabulario



(y por extensión el conocimiento) que las personas usan para hablar de una experiencia de aprendizaje específica (Gee, 2007). Por ejemplo, si un usuario quiere destacar la experiencia del arte rupestre usaría palabras como ‘arte’, ‘pintura’, ‘cueva’, o ‘pigmento’, mientras que otra reseña que se centre en los animales usaría con más frecuencia palabras como ‘bisonte’, ‘caballo’, ‘mamífero’, o ‘animal’. El uso de modelado de tópicos para estudiar la percepción pública de elementos patrimoniales tan sólo aplicado hasta la fecha a un trabajo anterior sobre juegos de mesa (Rubio-Campillo, 2022), y pese a su potencial claro es la primera vez que se aplica para analizar qué opinan los visitantes de un centro patrimonial de la experiencia vivida.

Una de las ventajas del modelado de tópicos es que es un algoritmo de clasificación que integra los solapamientos de temas; el resultado es un valor de peso de cada temática identificada para cada reseña, por lo que, si un usuario ha combinado dos temas distintos en su texto, entonces el valor para esos dos temas va a ser significativo, con lo cual es posible estudiar las relaciones entre temas a partir de su frecuencia de asociación en múltiples reseñas.

El algoritmo de modelado de tópicos usado en este trabajo se conoce como *Latent Dirichlet Allocation* o LDA (Blei et al., 2003). LDA necesita como entrada una matriz llamada DTM (*Document-Term Matrix*). La DTM establece la frecuencia para cada una de las posibles palabras aparecidas en el texto dentro de cada uno de los documentos (i.e. para cada una de las reseñas). Este corpus de palabras se ha preprocesado para facilitar la identificación de vocablos similares según este proceso:

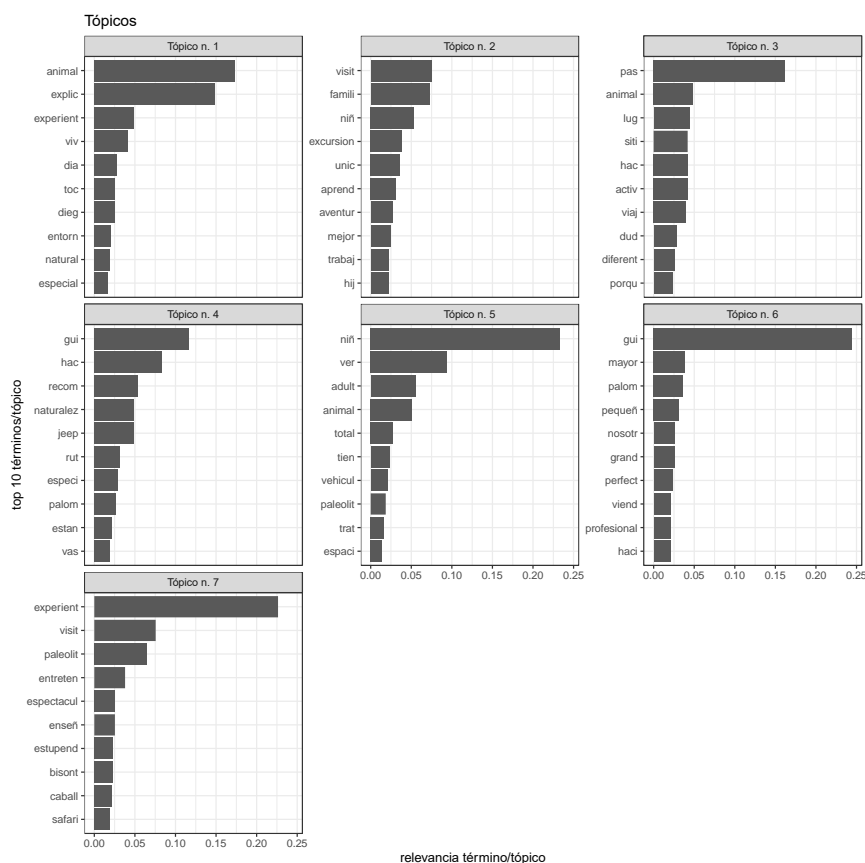
1. Crear el corpus de las 500 reseñas más recientes a Paleolítico Vivo (aproximadamente un 35% de las reseñas totales del sitio)
2. Eliminar números y símbolos, y transformar todo el texto en minúsculas
3. Lematizar las palabras, es decir eliminar variaciones de género, tiempo verbal, etc. y quedarse con la raíz de cada palabra
4. Eliminar palabras comunes (e.g. artículos, nexos) y palabras irrelevantes para el análisis. En este caso queríamos identificar las temáticas destacadas por los visitantes y no nos interesaba su valoración, por lo que se eliminaron palabras como 'excelente', 'bueno', 'perfecto', etc.
5. Crear el DTM con el corpus preprocesado y para palabras aparecidas en un mínimo de 3 reseñas (para centrar el análisis en las palabras más populares).

Una vez creado el DTM se aplicó el algoritmo LDA definiendo 7 tópicos en base a pruebas anteriores y la evaluación de índices de coherencia de la respuesta del algoritmo (los detalles de la aplicación del algoritmo y el código para ejecutarlo se pueden encontrar en Rubio-Campillo, 2022).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Identificación de tópicos**

La Figura 5 muestra los resultados principales de la aplicación de LDA a través de definir los 10 términos más relevantes para cada uno de los tópicos identificados por el algoritmo.



**Figura 5.** Top 10 de palabras más relevantes para cada uno de los tópicos identificados

Los vocablos identificados son muy diversos, y están relacionados con temas tan específicos como los guías de Paleolítico Vivo a través de sus propios nombres como (*palom* – Paloma) y (*dieg* – Diego), especies vistas en el safari (*bisont* – bisonte/bisontes) o bien el tipo de visitante (*niñ* – niño/niña/niños). Adicionalmente, algunos tópicos se caracterizan por una sola palabra con un gran peso (p.e. guía en el tópico 6), mientras que otros tópicos se identifican por varias palabras con un peso similar (p.e. tópico 2). En base a los términos identificados se ha definido un nombre tentativo para cada tópico, según se puede ver en la tabla 1.

**Tabla 1.** Nombre tentativo para cada uno de los 7 tópicos, representados por sus 4 vocablos más relevantes

Número de Tópico	Top 4 términos	Tópico tentativo
1	Animal, explicación, experiencia, vivir	Actividad vivencial
2	Visita, familia, niños, excursión	Excursión en familia
3	Pasado, animal, lugar, sitio	Recuperación del paisaje
4	Guía, hacer, recomendable, naturaleza	Guía
5	Niños, ver, adultos, animales	Adecuación a todos los públicos
6	Guía, mayores, paloma, pequeños	Didáctica

7	Experiencia, visita, paleolítico, entretenimiento	Conocimiento experiencial
---	---	---------------------------

- El tópico 1. Destaca el carácter experiencial de la actividad, es decir, el visitante siente que está viviendo inmerso en una actividad singular en el entorno natural.
- Tópico 2. La excursión se comparte y se vive con familia. La actividad permite esta adaptabilidad en cuanto a formato y conocimientos presentados.
- Tópico 3. Paleolítico Vivo como un territorio destinado a la recuperación de animales que fueron propios de este paisaje en el pasado.
- Tópico 4. El/la guía como mediador/a que hace posible el contacto con la naturaleza a través del recorrido en jeep. En este sentido el verbo hacer pone de manifiesto su capacidad para convertir en real la experiencia.
- Tópico 5. Redunda y refuerza el tópico 2 ya que en él se añade que la actividad es apta para adultos y niños, es decir, va más allá del entorno familiar poniendo de relieve otros tipos de grupos.
- Tópico 6. Profesionalidad de los guías, en especial de Paloma, que a través de las estrategias propias de la didáctica motiva, entretiene y estimula el aprendizaje para todos los públicos.
- Tópico 7. Paleolítico es el único término especializado relacionado con los conocimientos relativos a la prehistoria. El concepto experiencia redunda en que el conocimiento sobre el Paleolítico se adquiere de forma vivencial.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto partía del objetivo general de ofrecer al público general una inmersión en el paisaje y ecosistema que existió en la Sierra de Atapuerca durante el pleistoceno. Para ello se habilitó una pieza de monte comunal en Salgüero de Juarros, a escasos kilómetros de la Sierra de Atapuerca. Paulatinamente se fueron introduciendo en dicho bosque algunos de los animales propios del Paleolítico como el bisonte, el caballo de *Przewalski*, tarpanes, uros entre otros animales.

El primer objetivo del proyecto era el de conseguir que el visitante viva una experiencia inmersiva y que sienta que está transitando por el mismo paisaje en el que vivieron los humanos primitivos de la Sierra de Atapuerca. El resultado del análisis de las reseñas demuestra que este objetivo se logra ya que los 7 tópicos presentados hacen referencia al carácter experiencial de la visita. En este sentido, es importante resaltar que el público visitante se refiere mucho más a la actividad en la naturaleza que a las actividades de arqueología experimental. Es decir, a pesar de que el proyecto pretendía tratar de modo equivalente naturaleza, ecología y vida humana en el pasado, los resultados del análisis demuestran que la experiencia en la naturaleza es el elemento que tiene más impacto en el visitante. Así mismo, se valora especialmente la adecuación de las visitas al público infantil y familiar (tópicos 2 y 5), aunque se pone de relieve que las visitas son adecuadas tanto para los mayores como para los pequeños.

El segundo objetivo trataba de explicar a través de la arqueología experimental como era y en qué consistía la vida humana en la prehistoria, como la humanidad interactuaba con los recursos naturales y la relación que tenía con ellos. Se detecta en el Tópico 7 el término Paleolítico, lo cual demuestra que la enseñanza de conocimientos referidos a la vida humana en este período queda en un segundo plano, siendo los animales y el ecosistema los tópicos principales.



Como conclusión se constata que la creación del parque faunístico Paleolítico Vivo en el territorio Atapuerca complementa los déficits detectados en las visitas a los yacimientos, pero no logra que el visitante adquiera un conocimiento significativo sobre el ser humano y su inserción en el ecosistema sino que incide principalmente en el entorno natural puesto que la observación de los animales en vivo centra la atención del visitante.

## REFERENCIAS

- Alcalde, R. A., Ruiz, M. N. & i Roura, E. C. (2021). Los yacimientos arqueológicos de la sierra de Atapuerca. 150 años de exploraciones, excavaciones y ciencia. *Vínculos de Historia*, (10), 425-444.
- Blei, D. M., Ng, A. Y. & Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet Allocation. *J. Mach. Learn. Res.*, 3, 993-1022.
- Boj, I. (2009). Atapuerca, un estímulo didáctico y social. *Cuadernos de pedagogía*, (394), 73-75.
- Boj-Cullell, I (2011). *Estudio de posibles modelos alternativos para la gestión de espacios y visitantes en el Sistema Atapuerca*. Cultura de la Evolución (Informe para la Fundación Siglo) Inédito.
- Darwill, T., Gerrad, C. y Startin, B. (1993). Identifying and protectioning historic landscapes. *Antiquity*, 67, 563-574.
- Hernandez Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Vol. 169). Graó.
- De Maeyer, P. (2012). Impact of online consumer reviews on sales and price strategies: A review and directions for future research. *Journal of Product & Brand Management*, 21(2), 132-139.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Rev. and updated ed). Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, D. (2015): Rethinking rewilding. *Geoforum*, 65, 482-488.
- Lorimer, J. & Driessen, C. (2016). “From “Nazi Cows” to Cosmopolitan “Ecological Engineers””: Specifying Rewilding Through a History of Heck Cattle”. *Annals of the American Association of Geographers*, 106(3), 631-652.
- Orejas, A. (1995). Arqueología del paisaje: de la reflexión a la planificación. *Archivo Español de Arqueología*, 68, 215-224.
- Orejas Saco del Valle, A. (2001). Los parques arqueológicos y el paisaje como patrimonio. *Aqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 3(1).
- Prior, J. & Brady, E. (2017). Environmental aesthetics and rewilding. *Environmental Values*, 26(1), 31-51.
- Querol, M. A. (1993). *Filosofía y concepto de parque arqueológico*. En *Seminario de Parques Arqueológicos, I.C.R.B.C. del Ministerio de Cultura* (pp. 11-22), Madrid.
- Reardon, S. (2014). Rewilding: The next big thing? *New Scientist*, 221(2958), 40-43.
- Rubio Campillo, X. (2022). Identificación computacional de temáticas históricas en contextos de aprendizaje informal: el caso de los juegos de mesa. *Clio. History and History Teaching*, (48), 1-25.
- Sánchez Palencia, F. J., Fernández Posse, M. D., Fernández Manzano, J. Orejas, A, Álvarez, Y., López, Y., Pérez, L.C. (1996). Las zonas arqueológicas como paisajes culturales: el Parque Arqueológico de Las Médulas (León). *Complutum Extra. Homenaje al Profesor Manuel Fernández-Miranda*, 6(II), 383-403.

- Serrano Montes, J. L., Gómez Zotano, J. y Olmedo Cobo, J. A. (2017). El resilvestramiento y el retorno de la fauna: enfoques, experiencias e implicaciones paisajísticas. *Cuadernos Geográficos*, 56(3), 136-161.
- Vayansky, I. & Kumar, S. A. (2020). A review of topic modeling methods. *Information Systems*, 94, 101582.

### 43. Simulación de paisajes a partir de reconstrucción y arqueología experimental. El caso de Cànoves

Jiménez-Martínez, Laura<sup>1</sup>

Sebares-Valle, Gemma<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universidad de Barcelona, Scemenis / Gesta Regnorum, España*

<sup>2</sup> *Universidad de Barcelona, España.*

**Resumen:** La utilización del paisaje como recurso didáctico cuenta con amplia tradición tanto en geografía como en arqueología e historia, e indistintamente tanto a partir de casos concretos y reales, como en la elaboración de modelos ficticios. A lo largo del presente escrito, abordamos un caso práctico de reconstrucción de modelos de estructuras altomedievales reproducidas a escala real, que constituyen el escenario ideal para el desarrollo de acciones didácticas que tienen por objetivo la enseñanza de la Historia desde una perspectiva inmersiva, interdisciplinar y plenamente experiencial, donde intervienen todos los sentidos humanos. Para ello, se ha procedido a la reconstrucción de materiales arqueológicos funcionales y a la recreación histórica de personajes, quienes, como habitantes de un asentamiento rural altomedieval, presentan en primera persona su vida cotidiana al público receptor, en este caso, un grupo de alumnos de Educación Primaria. Tras diseñar e implementar una propuesta didáctica enmarcada en el currículum escolar vigente (2021 y 2022), realizamos un sondeo para conocer la opinión del alumnado en relación a la metodología empleada durante el proceso de enseñanza / aprendizaje, cuyos resultados más relevantes se resumen en este trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** arqueología experimental, arqueología experiencial, reconstrucción histórica, recreación histórica.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los *Open Air Museums* (en adelante OAM), como es el caso del prototipo que presentamos de Cànoves i Samalús, tienen una larga tradición en lo que a socialización del patrimonio se refiere, desde que se empezaron a crear a finales del s. XIX y a lo largo del s.XX distintos tipos de parques histórico-arqueológicos y centros de interpretación en espacios abiertos, donde la reconstrucción de los yacimientos arqueológicos y la recreación de la vida cotidiana era la base para la comprensión y divulgación del patrimonio que allí se presentaba. En estos grandes espacios para la socialización del patrimonio se han acabado concentrando varias disciplinas que van desde la arqueología experimental a la arqueología vivencial, la didáctica del objeto o el *living history*, las cuales unidas entre sí facilitan la inmersión en la historia del público visitante, y ayudan a los especialistas en el estudio y comprensión del momento histórico que están trabajando.

Lo que se crea y muestra en los OAM son reconstrucciones vivas integradas en el propio espacio geográfico, donde la narración de la historia la acaban dando en primera persona los habitantes del lugar, haciendo así que la historia vuelva a la vida de manos de los recreadores y a ojos de los visitantes. Las estrategias didácticas en base a recreación y teatralización docente hacen que el público visitante no tenga que imaginar conceptos históricos abstractos relacionados con la concepción del tiempo y del espacio, los está viendo y viviendo. En base a esta premisa, el visitante (sea de la edad que sea) pasa de concebir o percibir el espacio/tiempo histórico a vivirlo, lo cual hace que esta experiencia sea idónea para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia y geografía en las primeras etapas de la educación, ya que deja la abstracción e imaginación distorsionadora de lado para dar paso a la propia experimentación del momento histórico vivido en toda su amplitud histórica y geográfica, llegando entender por ejemplo por qué se construían las cabañas con los materiales que se hacían, solo hará falta mirar el entorno para comprender el aprovechamiento de materiales que tenían a su alcance era la razón principal para ello.

La narrativa en primera persona que se da en los OAM ayuda a romper la barrera psicológica entre el guía/divulgador y el usuario, ya sea adulto o escolar, ya que se crea el espacio idóneo para que el visitante se sienta cómodo, aumente el feedback y se vaya creando una relación de curiosidad útil para poder tratar todo aquello relacionado con la vida cotidiana (Salzotti 2018, Sebares 2017). En la misma línea, el uso de lenguaje próximo permite interrelacionar amplios conceptos de cotidianeidad, que en otro contexto sería complicado llegar a ellos o incluso entenderlos. Las estrategias didácticas relacionadas con la arqueología vivencial y la didáctica del objeto serán la clave para atraer a los usuarios visitantes, aproximándolos aún más si cabe, al momento histórico explicado: el poder tocar, observar y analizar aquellos objetos usados en la cotidianidad antigua permitirá comparar y ver la evolución de muchos de los objetos utilizados en la actualidad y unir así el pasado y el presente.

## 2. EL CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN DE CÀNOVES I SAMALÚS

El Centro de Experimentación de Cànoves i Samalús (CECiS) (Vallès Oriental) es un espacio natural que, a modo de *Open Air Museum*, alberga la reconstrucción a escala real de múltiples estructuras habitacionales y productivas propias del ámbito rural alto y plenomedieval norte peninsular, acotado en una cronología entre los siglos V y XI. Con su enclave estratégico pretende contribuir a la puesta en valor del municipio, con presencia humana documentada desde la época íbera y romana (Guardia 2014). Como

exponemos en trabajos anteriores (Jiménez, Moratona y Valtierra, 2021) el origen de la localidad de Cànoves se encuentra en torno a la iglesia parroquial de Sant Muç, co-patrón del pueblo junto a San Sebastián, citada ya en la documentación escrita (1077).

No obstante, atendiendo a los orígenes tardoantiguos del santo patrón principal (San Mucio, titular de la iglesia), todo parece apuntar, aun no habiendo, hasta donde sabemos, constancia de mención documental anterior al año 918, (Ayuntamiento de Cànoves i Samalús, 2020) a la existencia de un culto de larga tradición local y a la presencia de un núcleo de población estable anterior al siglo X. Idea reforzada por el hallazgo de tumbas de losas altomedievales en las inmediaciones del morral o Turó de la Ferrería; o las documentadas cerca de Cal Mestre y de la capilla de Santa Eugenia, en Samalús. También la toponimia apunta en esta dirección, pues Cànoves (*cabañas nuevas*) (Balañà 1989) parece dar nombre a un nuevo asentamiento diferenciado de otro anterior, al tiempo que Samalús podría derivar de “la voz árabe del nombre de un núcleo de población llamado San Muç / San Mucio / *Samalucio*” (Jiménez, Moratona y Valtierra, 2021: 322) preexistente. El Turó de la Ferrería denuncia una longeva tradición metalúrgica remontada probablemente a la época romana republicana (datación de la Villa Romana de Can Martí) o tardoantigua (datación de la Ferrería, que actualmente es una masía situada a los pies de dicho turó, donde se ha trabajado el hierro de forma tradicional hasta mediados del siglo XX). Y el topónimo Vallforners induce a pensar en algún producto procesado mediante hornos, tal vez actividades de reducción de hierro si tenemos en cuenta la cercana mina férrica de Can Valls (Turó de Roca Centella) que alberga galena, pirita, goethita, hematites, cerusita, calcita, anglesita y cuarzo (Mata 1990). Independientemente de la tipología y el uso final, la documentación de hornos en la zona se relacionan necesariamente con la producción carbonera, con eco en el patrimonio local gracias a la *Festa dels Carboners*: (<http://www.canovesisamalus.cat/actualitat/agenda-municipal/la-carbonera-construccio-de-la-barracaels-carboners.html>).

Con el fin de dar visibilidad a los espacios domésticos y las sociedades rurales alto y pleno medievales norte peninsulares y de poner de relieve el patrimonio material e inmaterial de la zona, comenzamos este proyecto de reconstrucción histórico-arqueológica que, hasta la fecha, incluye dos modelos a escala real de estructuras habitacionales. El primero de una vivienda altomedieval germana de tipo *grubenhäus* (siglos V - VII) documentada en el cercano municipio de Castellar del Vallès (Vallès Occidental). El segundo, consiste en la reconstrucción, también a escala 1 : 1, de un modelo ideal -estandarizado- de lo que se conoce como *casa elemental*. Esta última tipología, que se desarrolla especialmente a partir de los siglos X y XI como respuesta al nuevo orden feudal, resulta de gran utilidad didáctica a la hora de comunicar los cambios sociales que se materializan durante este momento, pero que se han ido fraguando durante los siglos precedentes. Este modelo que denominaremos E-MICiS, también resulta útil a la hora de relacionar dichos cambios sociales con los que se aprecian en los patrones de asentamiento rural (y que son consecuencia directa de lo anterior). La combinación de ambas estructuras, cada una más propia y representativa de un subperiodo medieval concreto, pero perfectamente compatibles - morfotipológicamente hablando- en un mismo contexto crono-geográfico, permiten diseñar versátiles propuestas didácticas que ofrezcan como eje vertebrador la visibilización de la vida cotidiana rural, alto y plenomedieval en el noreste de la Península Ibérica.

### 3. LA RECONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS

El primer proyecto de reconstrucción de estructuras se inició con la selección de un modelo de cabaña altomedieval de postes y barro interpretado a partir del registro tafonómico de una estructura habitacional (E30) excavada por Jordi Roig y Joan Manuel Coll (Arragó S.L.) en el yacimiento pluriestratigráfico de Plaça Major de Castellar del Vallès; el cual albergaba restos prehistóricos, tardorromanos y visigodos (Coll y Roig 2010). Dicha estructura, cuya restitución material en adelante denominaremos E30CdV, se adscribe a los siglos V - VI y tal como manifiestan sus excavadores: «se puede atribuir a una cabaña de estructura precedera, probablemente hecha con paredes de troncos y tapia y con láminas de madera, ramaje y barro en la cubierta» (Coll y Roig 2010: 207). Así mismo, Roig añade que:

Hoy por hoy, esta cabaña de tipología germánica y estructura precedera de planta tan regular, no presenta ningún paralelo conocido en el territorio catalán, siendo, por tanto, uno de los primeros exponentes claros de esta nueva arquitectura lígnea de los asentamientos rurales de época visigoda (Roig 2009: 219).

Para la fase altomedieval (siglos V–VI) se documenta una primera área residencial y de almacenaje cuyo elemento central es la E30. Otra área destinada a la transformación y procesado de productos agrícolas (con un obrador de pan) y un área funeraria. La E30 orientada al NW presentaba planta rectangular rebajada (ca. 50 cm de profundidad), 10 m<sup>2</sup> de superficie interna (3.5 m de largo por 3 m de ancho) y un acceso mediante rampa. Se documentaron 19 agujeros de poste alineados perimetrales y otros menores relacionados con el mobiliario interno, posiblemente bancos o camas (Coll y Roig 2010). Finalmente cabe destacar el hogar rectangular levantado sobre una solera de arcilla termoalterada y delimitado con losas. En cuanto a la reconstrucción arquitectónica propiamente dicha ésta se ensayó primero a escala reducida 1:20. Las técnicas y materiales empleados en el alzado y la cubierta fueron necesariamente deducidos a partir del estudio de cuantiosos modelos análogos, tanto peninsulares como extrapeninsulares, ya que no se conservaban debido a su fabricación en materiales perecederos (la ausencia de rastro de teja descarta la posibilidad de una cubierta fabricada en dicho material). Finalmente, la estructura a escala real fue reconstruida a partir de una metodología sustentada en la arqueología experimental como piedra angular (Jiménez 2023). Durante su ejecución se programaron puntualmente talleres experienciales en los que participaron usuarios de distintas edades, incluyendo a aquellos de Educación Infantil (Figuras 1 y 2). En segundo lugar, abordamos la reconstrucción de un modelo “ideal” de casa de tipo *elemental*. Hablamos en términos de idealización y estandarización partiendo de datos reales. La casa de tipo elemental responde a una tipología propia de la tradición rural del norte peninsular dominante a partir del siglo XI pero que ofrece amplia cronología, documentándose ejemplares similares también en ámbito visigodo; caso de la estructura habitacional excavada en el poblado del Cuarto de las Hoyas en la Dehesa del Cañal, Pelayos, Salamanca (Storch de Gracia y Asensio 1998) o incluso en periodo bajomedieval tardío, en los siglos XIV y XV, por ejemplo en el valle navarro de Urraul Bajo. La casa elemental se popularizó a partir del siglo X y especialmente durante el siglo XI, como respuesta al crecimiento exponencial de la presión feudal que puso fin a un periodo anterior, relativamente laxo. Se consolida el feudalismo y se impone un nuevo modelo de gestión económica. La Península Ibérica y Europa presentan ahora bastante homogeneidad en relación a los patrones de asentamiento. La vivienda, como la aldea, se va compactando y se difunde esta tipología de casa con espacios diferenciados destinados al almacenaje de excedentes agrícolas para el pago de rentas. Representa por tanto un modelo interesante ya que «da pie a hablar del proceso feudal y de los cambios habidos en las estructuras sociales y económicas» (Jiménez 2023) con respecto al periodo anterior; pero perfectamente compatible con este



último, dado que las técnicas constructivas y los materiales empleados en ámbito rural son en gran parte idénticos (a excepción de una mayor presencia de piedra y dimensiones ligeramente más grandes).

Cabe señalar que la casa elemental albergaba, según documentación escrita (ca 1000), a familias de todo tipo y condición jurídica incluso okupas: «populadores de casa ajena» (García Camino, Iñaki 1998: 91). La casa elemental se caracteriza por presentar plantas rectangulares compactas, de entre 25 - 50 m<sup>2</sup>, alzados levantados en barro, madera o técnicas mixtas (ocasionalmente en piedra, material que adquiere ahora gran protagonismo) y cubierta a dos aguas realizada también en materiales perecederos de origen local. Como en el periodo anterior, los proyectos habitacionales de ámbito rural son de poca envergadura sin gran desarrollo en altura, presentando a lo sumo un altillo, por lo que no requieren gran pericia técnica y son desarrollados por los propios moradores. Cabe señalar que la casa elemental a menudo coexiste con las tradicionales estructuras habitacionales de tipo cabaña de postes y barro (análogas a la E30CdV).



**Figura 1.** Reconstrucción a escala real de la estructura habitacional E30CdV



**Figura 2.** Recreación histórica de personajes altomedievales realizando tareas de vida cotidiana en un asentamiento rural.



El centro experimental, emplazado muy cerca de la Riera de Vallforners, comprende diferentes áreas de cultivo (huerto extramuros con productos propios de la dieta del momento) y de producción. Una zona auxiliar porchada empleada como área de herrería destinada al trabajo de la forja tradicional de herramientas agrícolas y de uso doméstico (escenario ideal para la recreación del oficio metalúrgico inspirado en varias escenas del Salterio de Utrecht, ca. 820 y documentado en los yacimientos de referencia) (figura 03). Otra zona, también al aire libre, con distintos hornos de adobe y estiércol de equino orientados a diversos usos: cocción de cerámica, reducción de hierro, cocción de pan, elaboración de cuentas de vidrio, etc. (figura 04). Una estructura portante de tipo granero, indicador del paso de un sistema tardoantiguo de gestión de recursos a un modelo altomedieval de gestión propia privada, eventualmente comunitaria (elemento popular en los siglos V - X que, como los silos, perderá protagonismo al consolidarse el modelo de casa elemental). Finalmente cabe destacar la empalizada de madera que acota el recinto.



**Figura 3.** Reconstrucción en el CECiS de un área de trabajo metalúrgico a partir de diversas fuentes, como el Salterio de Utrecht, ca. 820 (izquierda)

## **4. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL CECiS**

### **4.1. Objetivo del estudio**

Conocer si las estrategias didácticas experienciales ayudan a mejorar los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje entre el alumnado de último ciclo de Educación Primaria, así como conocer la opinión de éstos en relación a la metodología empleada.

### **4.2. Alumnado receptor de la propuesta**

El estudio se llevó a cabo durante dos experiencias en 2021 y 2022. En el primer caso (2021), el grupo receptor de la propuesta, fue el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria procedente de un centro reglado del entorno próximo. Al año siguiente (2022), el alumnado destinatario fue el grupo de 5.º curso de Educación Primaria del mismo centro. Por tanto, las actividades se ajustaron a los parámetros de la Educación Reglada y estuvieron dirigidas al alumnado de último ciclo de Educación Primaria. En cada



uno de los muestreos, participó un total de 19 alumnos, es decir 38 en total (un número limitado dada la baja densidad de estudiantes de la escuela de carácter rural). En lo referente a las características del grupo clase, ambos (2021 y 2022) constituían en un grupo mixto, poco numeroso, con alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 9 y 11 y 8 y 10 años respectivamente. Cabe destacar la presencia de alumnos que con THDA. La implementación de la propuesta se llevó a cabo sin incidencias y con estrategias puntuales de apoyo y atención a la diversidad. Un resumen de la misma (2022), puede ser visualizado en el siguiente link : <https://www.youtube.com/watch?v=bprE5SXqOoY>.

### 4.3. Metodología

El prototipo de museo al aire libre presentado aspira a ser un escenario idóneo para el desarrollo de proyectos científicos de arqueología experimental, a la vez que lugar de interpretación que ofrezca al visitante una alta rentabilidad educativa apoyada en estrategias innovadoras ensayadas anteriormente en contextos de enseñanza reglada y patrimonial (Jiménez, 2020) tales como la arqueología experiencial o simulativa, el trabajo con reproducciones de materiales arqueológicos y recursos tangibles - Didáctica del Objeto - cuyas ventajas pedagógicas abordamos en otra contribución del presente volumen. Se desarrolla a continuación una propuesta de programación didáctica versátil, apoyada en la reconstrucción del contexto histórico que nos ocupa (siglos V – XI) a partir de la recreación de acontecimientos y personajes de relevancia histórica. Tal modelo abarca desde un punto de vista etnográfico, la recuperación del patrimonio inmaterial vinculado al territorio. Nos referimos a actividades artesanales tradicionales en riesgo de completa desaparición, de gran peso en la zona durante el alto medievo; como son la forja, la fundición de metales, el cardado e hilado de la lana, etc. Para ello, primeramente acotamos la cronología del contexto a recrear, en esta ocasión a comienzos del siglo XI. Un momento crucial en la historia del Casal de Barcelona, en torno a las figuras de la condesa Ermessenda; una mujer brillante y empoderada, fuera de época, su hijo Berenguer Ramón y los mercenarios de origen normando a los que la condesa viuda hace llamar para preservar y consolidar su poder, en peligro por la ambición de muchos otros barones y condes de la Marca Hispánica (Jiménez *et. al* 2021; infografía: <https://www.youtube.com/watch?v=KSes8ImoknQ>). Acto seguido reconstruimos y recreamos distintos personajes que actuarían como habitantes del asentamiento o invitados de paso, caso éste último del poder acuñador de moneda o de uno o varios *milites*, peones o caballeros, condales o normandos (Español *et. Al*, 2022). Naturalmente la selección puede variar en función del contenido y época a trabajar. En esta ocasión hemos optado por situar el *focus* de atención en los oficios y artesanos propios de una zona de base económica agropecuaria como la que nos ocupa: agricultores y pastores, metalúrgicos, trabajadores del textil, etc. De este modo, recreamos la figura de mujeres y hombres habitantes de una aldea de ca.1020, y recuperamos los oficios, practicados con tecnología del momento (Jiménez 2023).

### 4.4. Contenidos didácticos

Los contenidos recogidos en la Programación Didáctica se encuentran dentro del marco legal vigente (2021) por el que se establece el currículo de Educación Primaria en España, Ley orgánica de Educación (LOE) y en Cataluña, Llei d'Educació Catalana (LEC). Decreto 142/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de Educación Primaria y La Orden EDU/296/2008 por la que se establece el procedimiento, documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria. De este modo, se trabajarían las competencias 1, 2, y 4 de la Dimensión Mundo Actual y las competencias 9 y 10 de la Dimensión Tecnológica y vida cotidiana, a partir de la actividad asociada número 1, consistente en un taller de técnicas constructivas ambientado en la Edad Media. Las competencias

número 8 de la Dimensión Salud y Equilibrio Personal y 9 y 10 de la Dimensión Tecnología y Vida Cotidiana y las competencias número 11, 12 y 13 de Dimensión Ciudadana, se trabajarían a partir de la actividad asociada número 2 titulada “La vida cotidiana” que engloba contenidos relacionados con: la dieta (taller de huerto), el molino (taller de elaboración de pan) (figura 05), iluminación (taller de elaboración de una vela), las herramientas de trabajo, indumentaria, estructura social, etc. Finalmente, se volvería a trabajar sobre las competencias número 9 y 10 de la Dimensión Tecnología y Vida Cotidiana a partir de la actividad número 3, consistente en varias demostraciones de oficios (textil, trabajo del vidrio y metalúrgico, acuñación de moneda carolingia y *dirham* andalusí, etc). En 2022 se incorporó la recreación de un taller de joyería (con fundición de plata en molde bivalvo de sepia). La temporización de ambas sesiones fue establecida en 3 horas.

#### 4.5. Instrumentos de evaluación

Como instrumento de evaluación sobre la percepción del alumnado, planteamos un cuestionario con 14 preguntas abiertas para que el/la encuestado/a respondiera en modo libre sin condicionamiento previo, lo que estimara oportuno. Las respuestas de los alumnos se han analizado principalmente categorizando las respuestas entre *muy positiva*, *positiva*, *neutra*, *negativa* y *muy negativa*, y en algunos casos analizando el valor que le daban a cada una de las actividades realizadas, de este modo hemos podido observar la percepción del alumnado versus la actividad.

### 5. RESULTADOS

Presentamos sucintamente los resultados más reseñables, en relación con las cuestiones planteadas: 03 *¿Has aprendido con los habitantes del poblado?*, 05 *¿Qué opinas sobre trabajar con réplicas de objetos históricos?* 10 *Comprendes mejor ahora qué es la Edad Media y cómo se vivía en ella?*, 12 *¿Qué es lo que más te ha gustado de la visita? ¿Por qué?* 13 *¿Y lo que menos? ¿Por qué?*

Las respuestas al ítem 03 alusivo al aprendizaje con personajes recogen valores positivos (9) o muy positivos (10) en 2021; siendo positivas (3) y muy positivas (11) en 2022; donde también se registran (4) valoraciones negativas y (1) neutra, emitidas por alumnos que, paradójicamente, en otras cuestiones del mismo cuestionario manifiestan haber disfrutado y aprendido “mucho” con la actividad. Las respuestas recogidas a propósito del ítem 05, relacionado con trabajar con réplicas de objetos históricos, en 2021 vuelven a ser principalmente muy positivas (11) y positivas (5), con una neutra en presuntamente porque el sujeto no ha entendido la pregunta. Destacan algunas respuestas que indican aspectos relacionados con el marco teórico preexistente, como la utilidad de las réplicas para diferenciar “entre el antes y el ahora” o la capacidad de las réplicas para generar experiencias y situaciones empáticas. La misma tendencia sucede con el alumnado del grupo de 2022; la mayoría son respuestas muy positivas (9) y positivas (6), con (4) respuestas neutras, alguna respuesta incluso afirma “haberse imaginado estar en la época” o que “se ha medio en el papel”. Las respuestas relativas a la cuestión 10, que preguntaba al alumnado por su percepción en relación al éxito o fracaso, del propio proceso de enseñanza aprendizaje, no tuvieron respuestas negativas, son todas ellas en 2021 muy positivas (10) o positivas (9), prácticamente igual que el alumnado de 2022 positivas (15) muy positivas (2); con la diferencia que en este caso hubo una respuesta neutra y un alumno que no respondió. Lo que más gustó de la visita (cuestión 12) fue en el grupo de 2021 la cabaña (6), seguido de la fragua (4), el manejo de la lanza (3), los personajes (1), la cocina (1), el molino (1), todo (1). En cambio, en el grupo de 2022 lo que más gustó fue: las casas y las velas (cada categoría con 6 votos) seguido de “todo” (5), la recreación histórica (1) y el herrero/joyero

(1). Destaca el éxito que experimentan en ambos grupos las cabañas o el taller de velas, un objeto que ellos mismos producen y se llevan a casa (así lo señalan algunos sujetos). Finalmente, en referencia a lo que menos gustó (cuestión 13) en el grupo de 2021 el ítem más repetido fue “nada” (5), seguido de la visita al huerto histórico (3), la presencia de pieles -attrezzo- (2), la acuñación de moneda (2), el taller de fuego (1) y el taller de molino (1) y la vuelta al colegio (1). Lo que menos les gustó en 2022 también fue “nada” (7), seguido de no haber podido probar/comer el pan que elaboraron durante el taller (4) -por no contar con un permiso sanitario específico-, a parte que degustar un pan de harina molida en molino de piedra podría comportar problemas, seguido del taller de pan (2), y el taller del huerto (1).



**Figura 4.** Reconstrucción y recreación histórica de personajes altomedievales (CECiS) realizando tareas de vida cotidiana en un asentamiento rural (reproducción de perlas de vidrio)



**Figura 5.** Alumnos de Educación Primaria moliendo grano para obtener harina y elaborar pan. Lugar: CECiS (2021).

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de la premisa de que por definición la historia es abstracta y por consiguiente, plantea problemas de transferencia, y considerando también que los conceptos de *espacio* y *tiempo* son difíciles de adquirir y trabajar en modo efectivo, podemos afirmar, en base a los resultados obtenidos, que la experiencia inmersión de histórica en el CECiS ha facilitado la comprensión de una época y espacio que a priori es complicada de comprender para el alumnado de educación primaria. Igualmente podemos



ratificar que los métodos y talleres en base a la reconstrucción de estructuras y de objetos históricos, la recreación histórica y la didáctica del objeto han sido efectivos y motivadores durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así pues concluimos en que la Reconstrucción y la Recreación histórica, cuando se presentan unidas, se muestran como estrategias clave en la interpretación del patrimonio y la enseñanza del saber histórico, sus disciplinas asociadas como la Arqueología Experimental, Arqueología Experiencial y Didáctica del Objeto, así como sus espacios más idóneos para desarrollarse, los OAM, se traducen en elementos cruciales, en la generación y socialización de nuevo conocimiento, representando un potente activo pedagógico en la transmisión del pasado, bien sea en el ámbito patrimonial o bien en la educación formal.

## REFERENCIAS

- Ajuntament de Cànoves i Samalús: [Inici \(canovesisamalus.cat\)](http://canovesisamalus.cat)
- Balaña, P. (1989). *Els noms de lloc de Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- Cavanna, F., Jiménez, L. y Valtierra, N. (2021). Reconstrucción Histórica. Algunas experiencias en historia pública y educación reglada. En D. Español y J.G. Franco (Coords.), *Recreación Histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 39-70). Trea.
- Coll, J.M. y Roig, J. (2010). El yacimiento de la Plaça Major de Castellar del Vallès (Vallès Occidental): L'assentament del neolític, el canal de l'edat del ferro i el vilatge de l'antiguitat Tardana. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. 187 a 220. <http://hdl.handle.net/10687/91732>
- Español, D., Jiménez, L. & Moratona, A. (2022). Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando. *Panta Rei*, 16, 107-136. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509211>
- García, I. (1998). La vivienda medieval perspectivas de investigación desde la arqueología. En José Ignacio de la Iglesia Duarte (Coord.), *La vida cotidiana en la Edad Media: VIII Semana de Estudios Medievales: Nájera, del 4 al 8 de agosto de 1997* (pp. 77-110).
- Gesta Regnorum (2021) *1020 Normands al servei d'Ermessenda*: [1020: Normands al servei d'Ermessenda - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=1020: Normands al servei d'Ermessenda - YouTube)
- Guardia, M. (2014). Mapa del Patrimoni cultural Cànoves i Samalús. Memòria Tècnica. Ajuntament de Cànoves i Samalús. Diputació de Barcelona.
- Jiménez, L. (2020). Recreación y Reconstrucción Históricas como herramientas clave en la difusión de la Historia y la Interpretación del Patrimonio. Un ejemplo en la Región de Murcia. En B. Cutillas, O. González y A. Fernández (Eds.), *Nuevas aportaciones a la arqueología murciana: del trabajo de campo al entorno virtual y la puesta en valor* (pp. 252-271), Editum.
- Jiménez, L., Moratona, A. y Valtierra, N. (2021). De la crónica a la reconstrucción histórica. *1020 Normandos al servicio de Ermessenda*. En D. Español y J.G. Franco (Coords.), *Recreación Histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 39-70), Trea.
- Jiménez, L. (2022). Actividad de inmersión histórica: [Actividad de inmersión histórica. - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=Actividad de inmersión histórica. - YouTube)
- Jiménez, L. (2023). La reconstrucción y recreación históricas como recurso didáctico: vida cotidiana doméstica rural en el noreste peninsular (siglos V-XI). [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Mata, J. M. (1990). *Els minerals de Catalunya*. Institut d'Estudis Catalans, Arxius de la Secció de Ciències, XCIII, Barcelona.

- Roig, J. (2009). Asentamientos rurales y poblados tardoantiguos y altomedievales en Cataluña (siglos VI al X). En *The archaeology of early medieval villages in Europe* (pp. 207-251), Documentos de Arqueología e Historia, Bilbao.
- Salterio de Utrecht (11 de noviembre de 2022). En wikimedia: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4f/Utrecht\\_Psalter\\_%28cropped%29.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4f/Utrecht_Psalter_%28cropped%29.jpg)
- Salzotti, F. (2018). La comunicazione all' Archeodromo di Pogibonsi (SI): Accessibilità, esperienzialità, partecipazione attiva e dialoghi immersivi. En M. Valenti, S. Ricci y V. Fronza (Coords.), *Dalle fonti alla narrazione. Ricostruzione storica per il racconto della quotidianità* (pp. 101-116), Florencia.
- Sebares, G. (2017). Recreación histórica y educación: el caso de Tarragona como gran espacio patrimonial. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, 66-71.
- Storch de Gracia, J. G. y Asensio, J. J. (1998). Avance de las primeras actividades arqueológicas en los hispanovisigodos de la dehesa del cañal (Pelayos, Salamanca). En *Arqueología, Paleontología y Etnografía 4. Monográfico: Jornadas internacionales Los Visigodos y su mundo Ateneo de Madrid. Noviembre 1990* (pp. 143-160). Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.

## 44. La Prueba de Acceso a la Universidad en Castilla-La Mancha: análisis del examen de Historia de España<sup>13</sup>

Tirado Olivares, Sergio<sup>1</sup>

González Chicote, Félix<sup>2</sup>

Cózar Gutiérrez, Ramón<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Castilla-La Mancha, Sergio.Tirado@uclm.es*

<sup>2</sup>*IES Margarita Salas. Seseña (Toledo), fgonzalezc@edu.jccm.es*

<sup>3</sup>*Universidad de Castilla-La Mancha, Ramon.Cozar@uclm.es*

**Resumen:** Las pruebas evaluativas ligadas a la didáctica de la historia deben no solo analizar los contenidos teóricos de corte enciclopédico que el estudiante ha adquirido, sino también el proceso de aprendizaje y la habilidad del estudiante para usar el contenido histórico en su vida diaria. Esto es, ser eficaces para evaluar si el estudiante es capaz de establecer conexiones, reflexionar, argumentar, en definitiva, pensar históricamente. Por este hecho, la presente investigación se centra en el análisis de las pruebas de acceso a la universidad de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha con el fin de conocer su estructura y foco de atención evaluativo. Tras el análisis de 24 exámenes de la última década, se evidencia una continuidad tanto en estructura, como en qué se pregunta y en su enfoque evaluativo: analizar lo que el estudiante sabe de forma memorística, siendo escasas las preguntas que abogan por un análisis de la competencia histórica del estudiante que va a entrar a la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** examen, historia, universidad, pensamiento histórico, EvAU.

---

<sup>13</sup> Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de los siguientes proyectos: PID2020-113453RB-I00, subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033); 2023-GRIN-34039 financiado por la Universidad de Castilla-La Mancha y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); y por el Ministerio de Universidades de España con la ayuda FPU20-02375.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho que nuestra sociedad ha sido ampliamente afectada debido a la integración de la tecnología de forma generalizada. Un hecho que, si bien ha supuesto la incorporación de nuevas fuentes de información de acceso rápido, sencillo y de mayor comodidad para todo el mundo, ha generado también la necesidad de cambios pedagógicos que se adapten a estos nuevos tiempos.

Si nos centramos en la materia de historia, las nuevas corrientes metodológicas abogan por un planteamiento competencial alejado de la didáctica más tradicional que, en buena medida, todavía persiste, entre rutinas e inercias, en la actualidad, acompañada del predominio de la memorización y la mera reproducción de contenidos.

Debido a lo fácil y a la inmediatez con la que hoy en día se puede acceder a la información, lo importante no es que el alumno memorice innumerables datos históricos, sino que sepa cómo acceder y trabajar con fuentes históricas, interpretar estos datos, reflexionar sobre ellos y, en definitiva, crear su propia narrativa histórica. Esta corriente didáctica es conocida como pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013).

No obstante, dado que esta perspectiva didáctica aboga por un cambio en el foco de atención educativo, se hace necesario analizar todos los procesos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de esta materia. En este caso, nos centraremos en las pruebas de evaluación. Pruebas que, de forma general, en historia son exámenes de tipo sumativo y que en numerosas ocasiones no están estrechamente ligadas con el objetivo didáctico que pretende analizar (Miralles-Martínez et al., 2014; Monteagudo-Fernández et al., 2012).

En la presente investigación se analiza una de las pruebas de mayor trascendencia en el ámbito educativo, como son las pruebas de acceso a la universidad. La situación actual está condicionada por los cambios legislativos y las propuestas de diseño de una nueva prueba. En este contexto, nos proponemos realizar un análisis longitudinal sobre la realidad evaluativa de los exámenes de acceso a la Universidad de Castilla-La Mancha, de la materia de Historia, de los últimos diez años, con el fin de conocer cómo está articulada esta prueba y qué competencias históricas se pretenden evaluar en el alumnado.

### 1.1. El aprendizaje de la historia. Desde el conocimiento enciclopédico al enfoque competencial

La investigación en innovación educativa aboga por enfoques cada vez más alejados de la mera transmisión de un conocimiento teórico y más centrados en un conocimiento práctico. Sin embargo, en áreas como la historia, existe una mayor escasez de evidencias y propuestas que sigan esta línea (Gómez-Carrasco & Miralles-Martínez, 2017).

En el área de historia, la enseñanza entendida como el docente diseminador de conocimientos que el alumno debe recibir de forma pasiva y plasmar en un examen posterior sigue siendo uno de los planteamientos educativos más vistos en nuestras aulas. Un planteamiento enciclopédico que, si bien permite al estudiante adquirir contenidos básicos como personajes, fechas o acontecimientos importantes, inhiben que el alumnado adquiera un papel activo y protagonista durante este aprendizaje y que el docente pueda evaluar el propio proceso de aprendizaje y competencias asociadas (Tirado-Olivares et al., 2023). Evitando así que establezca conexiones, argumente o adquiera una competencia crítica ante lo que se le está enseñando al plantearse el contenido como cerrado. Algo que, además, tal y como apuntan autores como Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez (2017), no solo fomenta que el alumnado de historia vea

estos contenidos como carentes de interés y utilidad para su vida diaria, sino que sea incapaz de analizar informaciones que se le presentan delante mediante las nuevas tecnologías y que, en ocasiones, son *fake news* o posverdad (Moreno-Vera, 2020).

Sin embargo, son ya muchos lo que dicen que el alumnado debe aprender historia poniéndose en la piel de los historiadores. Siendo esta la base de lo que se conoce como pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013). Para ello, el estudiante no solo debe conocer estos datos relevantes como, por ejemplo, cuándo se descubrió América, quiénes fueron los Austrias o qué fue la Guerra Civil Español (conocimientos de primer orden o sustantivos), sino que debe darles un sentido: reflexionar sobre su relevancia a partir del análisis de fuentes, conocer las múltiples causas y consecuencias de un evento, los cambios y continuidades ligados a la historia o cómo éstos hechos afectan hasta nuestros días (conocimientos de segundo orden o procedimentales). Pues es de este modo como verdaderamente estaremos formando desde el área de historia a ciudadanos para la sociedad actual, a la vez que entienden la historia no solo como hechos del pasado, sino como hechos que explican la sociedad actual y nos permiten predecir cambios que pueden surgir en un futuro (Gómez-Carrasco, 2023).

Para ello, existen múltiples propuestas de actividades para llevar al aula. Uno de los modelos más utilizados sobre cómo integrar el pensamiento histórico en el aula es el propuesto por Seixas y Morton (2013), en base a seis dimensiones diferentes: la relevancia histórica comprende la base del conocimiento de la historia al ser los hechos significativos o relevantes pasados sobre los que es importante construir todos los demás conocimientos. El trabajo con fuentes supone la base de la narrativa histórica y sobre la que articular las actividades para los estudiantes. Mediante el trabajo con fuentes, el alumnado realiza un proceso de argumentación histórica para verificar que una fuente es fiable y aprende diferentes competencias como la búsqueda y elección de fuentes, la contextualización de estas o su interpretación, al mismo tiempo que puede llegar a detectar, extraer y sintetizar hechos relevantes del pasado. Los cambios y continuidades que se producen en la historia. Dado que la historia es una cuestión compleja en la que no todas las cosas evolucionan por igual, es imprescindible hacer que el estudiante sea capaz de identificar estos procesos de cambio o aspectos que quedan inmutables para que entienda que la historia no sigue una velocidad lineal. Las causas y consecuencias permiten que el estudiante conozca cómo unas acciones conducen a otras y resultan transcendentales. Sin esa relación, los acontecimientos estarían desconectados. La perspectiva histórica permite al estudiante ponerse en la piel de cada tiempo histórico y comprender el contexto social, cultural e intelectual en el que se encuadran las acciones del pasado. Acciones llevadas a cabo en contextos diferentes al nuestro y que, por tanto, no deben darse con una explicación o justificación desde nuestro momento actual. Y, finalmente, la dimensión ética, que abarca los juicios éticos que los estudiantes deben hacer. Para ello, es importante tener cuidado al interpretar los hechos desde nuestra perspectiva moral, pues las circunstancias son distintas en cada periodo.

Como bien puede apreciarse, el trabajo del pensamiento histórico requiere de un cambio de perspectiva no solo de lo que el estudiante debe aprender, sino también de lo que el profesor debe ser capaz de evaluar. Ya desde niveles educativos obligatorios como Educación Primaria (Monteagudo-Fernández, 2012) y Secundaria (Fernández, 2016), como también en el ámbito universitario (Tirado-Olivares et al., 2023), se requiere de pruebas evaluativas que, además de indudablemente estar adaptadas a la carga cognitiva del estudiante, sirvan al docente para saber cómo el estudiante está adquiriendo esta competencia histórica y los objetivos pedagógicos adheridos a ella. Por eso, grupos como DICS0 (grupo



de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales) han desarrollado diversos proyectos en esta línea (p.ej. “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” ref. EDU2012-37909-C03-03 o “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” ref. 08668/PHCS/08). De estas investigaciones, autores como Miralles-Martínez et al. (2014) concluyeron que las pruebas evaluativas que tradicionalmente se realizan en historia, los exámenes, no son capaces de llegar a analizar estas habilidades del pensamiento histórico centradas en que el alumnado llegue a desarrollar el pensamiento crítico. Por ello, resulta de interés analizar esta cuestión en uno de los instrumentos de mayor relevancia para un estudiante durante su proceso formativo: las pruebas de acceso a la universidad o EvAU.

### **1.2. ¿Es pertinente la prueba de historia de la EvAU?**

Son escasas las evidencias que se centren en analizar la prueba de la EvAU de historia implementada desde la LOMCE. Sin embargo, si analizamos a sus antecesoras, la PAU (prueba de acceso a la universidad) o la PAEG (Prueba de Acceso a la Enseñanzas Universitarias oficiales de Grado), no se encuentran grandes diferencias en el tipo de preguntas y los enfoques evaluativos entre ellas. El cambio de nomenclatura en estas pruebas no presenta un cambio implícito sustancial en su diseño, planteamiento o foco de evaluación en el estudiante (Fuster-García, 2013; Payeras et al., 2018).

Ya autores como Martínez et al. (2011) enfatizaron la necesidad de remodelación de estas pruebas centradas en los contenidos sustantivos de corte memorístico y la necesidad de implementar un enfoque competencial en ellas. En esta línea, autores como Saiz y Fuster (2014) argumentaron que esta perspectiva de evaluación en las pruebas de acceso a la universidad podría estar centrada en cómo el estudiante de bachiller aprende historia: un temario completo, con escaso margen a la experimentación en el aula de algo que no sea el contenido teórico y su aprendizaje memorístico. Una perspectiva didáctica que, como apuntan autores como Bernabé (2017), se justifica a su vez en que los profesores plantean su didáctica en estos niveles educativos en que el estudiante esté preparado para la prueba que luego realizará con el fin de que alcancen la mayor calificación posible.

Por este hecho, la presente investigación se centra en hacer un recorrido por estas pruebas de acceso a la universidad desde 2012 (año durante el cual estaba vigente la PAEG), hasta el año 2022 (año en el que está vigente la EvAU), pasando por todos los modelos de exámenes de convocatorias tanto ordinarias como extraordinarias, con el fin de abordar los siguientes objetivos:

- Conocer la estructura de estos modelos de pruebas para acceder a la universidad.
- Conocer los contenidos históricos más incluidos en estas pruebas.
- Realizar un análisis sobre el foco evaluativo que en estas pruebas se hace.

A partir de estos objetivos, se pretende no solo conocer la estructura de las diferentes pruebas, sino qué se pregunta y si se pretende una evaluación centrada en contenidos sustantivos, que no requieren de habilidades cognitivas superiores, o también procedimentales y actitudinales, propios de las corrientes didácticas en histórica actuales como el pensamiento histórico.

## **2. MÉTODO**

La presente investigación presenta un estudio exploratorio, de naturaleza interpretativa y cualitativa (Erickson, 1986) que pretende describir, a través de un análisis longitudinal, la realidad evaluativa de las

pruebas de acceso a la Universidad de Castilla-La Mancha, de la materia de Historia, de los últimos diez años (2012-2022). Para ello, se han revisado y analizado 24 exámenes, repartidos entre las convocatorias ordinarias y extraordinarias de cada curso académico. Se han examinado 464 actividades de evaluación repartidas entre preguntas de cronología (284), de desarrollo (132) y comentarios de texto (48) (Tabla 1).

**Tabla 1.** Exámenes y número de preguntas analizados durante el estudio

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	TOTAL
Exámenes	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	<b>24</b>
Nº preguntas fechas	20	24	24	24	24	24	24	24	36	36	24	<b>284</b>
Nº preguntas desarrollo	4	8	12	12	12	12	12	12	18	18	12	<b>132</b>
Nº preguntas comentarios	4	4	4	4	4	4	4	4	6	6	4	<b>48</b>

## 2.1. Instrumentos

Para los dos primeros objetivos de investigación no se ha requerido del uso de instrumentos específicos, si bien se ha utilizado Excel y el sistema OneDrive para la coordinación y análisis conjunto de los datos obtenidos por parte de los investigadores. Para el tercer objetivo, se ha utilizado el instrumento RECH (Rúbrica para la evaluación de competencias de pensamiento histórico), creado en el marco del proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática (ENACOHIS)”, dirigido por los doctores Pedro Miralles Martínez y Raquel Sánchez Ibáñez de la Universidad de Murcia. Este instrumento ha sido específicamente diseñado para evaluar el tratamiento de competencias históricas en currículos, programaciones, libros de texto y pruebas de evaluación. En concreto, en base a una rúbrica de tres niveles, bajo, medio y alto, se cuantifica la carga cognitiva que la pregunta requiere a los estudiantes. El nivel 1, se centra en la capacidad del estudiante por describir e identificar informaciones propias de cada dimensión; el nivel 2, se centra en la consecución de un paso más por parte del estudiante, al ser capaz de analizar, comprender y poder explicar lo que previamente ha puntualizado en el nivel 1; y, finalmente, el nivel 3 se considera conseguido cuando llega a evaluar críticamente, infiere información o alcanza una narrativa histórica completa.

## 3. RESULTADOS

Los resultados del análisis de las pruebas más destacables han sido estructurados en tres subsecciones ligadas a cada uno de los objetivos de investigación establecidos. Así, en primer lugar, se presenta una síntesis de cómo ha ido evolucionando la prueba en su configuración durante los últimos diez años. A continuación, se muestra el análisis de los contenidos más preguntados en estas pruebas. Y, por último, se incluye el análisis de las competencias históricas a través del instrumento RECH.

### 3.1. Estructura y evaluación de la prueba de selectividad

En este análisis se incluyen 24 exámenes de la materia de Historia de España de las pruebas de acceso a la Universidad de Castilla-La Mancha regulados por diferentes leyes educativas (LOE y LOMCE) que, a su vez, derivaron en cambios en la nomenclatura de la prueba (PAAU, PAEG y EvAU). Durante los primeros años, en cada convocatoria (ordinaria y extraordinaria) se ofrecen dos modelos diferentes que

cada estudiante debe seleccionar y realizar en su totalidad. A partir del curso 2019/2020 se oferta solo un modelo de examen, planteando las opciones a partir de cada bloque de preguntas. Además, en la convocatoria ordinaria de los cursos 2019/2020 y 2020/2021, debido a la situación provocada por la COVID19, se recoge un modelo de examen más, ya que para cumplir con las medidas de distanciamiento social se dividen las pruebas y se separan a los estudiantes de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en horario de mañana y los de Ciencias en horario de tarde.

La prueba se estructura en torno a tres grandes bloques. En primer lugar, se presenta una pregunta de cronología histórica en la que se le ofrece al estudiante una serie de fechas y acontecimientos históricos de forma desordenada que debe unir, bajo el enunciado: “Escriba cada hecho histórico con la fecha que le corresponda”. La calificación de esta primera pregunta es de 1.5 puntos. El número de fechas y acontecimientos ha sido de seis, salvo en el curso 2011/2012 que solo se exponen cinco.

A continuación, aparece la pregunta de desarrollo: “Desarrolle el siguiente tema de la Historia de España”. Este bloque ha ido evolucionando a lo largo de estos años con diferentes propuestas, desde presentar el enunciado de un tema, describiendo los apartados en los que se estructura, hasta enumerar solamente epígrafes de cada bloque y orientar la elección hacia dos de esos enunciados, siempre de bloques diferentes. Como norma general, la propuesta suele ser muy guiada, hasta el punto de que en algunas pruebas se menciona el enunciado del apartado, junto al tema y al bloque de contenidos al que pertenece (ej. Del Bloque 5 al 8, del tema “La construcción del Estado liberal (1833-1868)” el epígrafe 3: EL BIENIO PROGRESISTA Y LA VUELTA AL MODERANTISMO. Curso 2017-2018). La calificación de este bloque es de 6 puntos. En los exámenes se especifica la distribución de esta puntuación, si corresponde a 2 puntos cada apartado del tema a desarrollar (ej. curso 2011/2012) o a 3 puntos por epígrafe (ej. cursos 2013-2022). En cuanto a los contenidos, se centran fundamentalmente en la España Contemporánea. No obstante, a partir del curso 2013/2014 se incorporan los relacionados con los bloques 1 a 4 que incluyen desde la Prehistoria a la Edad Moderna.

Finalmente, se presenta un comentario de texto histórico, con una calificación de 2.5 puntos, en el que el estudiante debe analizar una fuente histórica a partir de su clasificación, la explicación de su naturaleza y contexto histórico y la identificación de la idea/s principal/es y/o secundaria/s que se contienen el texto. Se hace especial hincapié en que el estudiante no debe repetir o simplemente parafrasear el texto, sino que se deben utilizar los datos que se relacionan con el documento. Los ejercicios solo se limitan a fuentes textuales de los siglos XIX y XX.

Debe tenerse en cuenta que las pruebas de la EVAU se regulan anualmente por el Ministerio de Educación a través de una orden que establece las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad. Para el objeto de nuestro estudio resulta de especial relevancia conocer la tipología de preguntas que se establecen y su aplicación en las pruebas de historia de España.

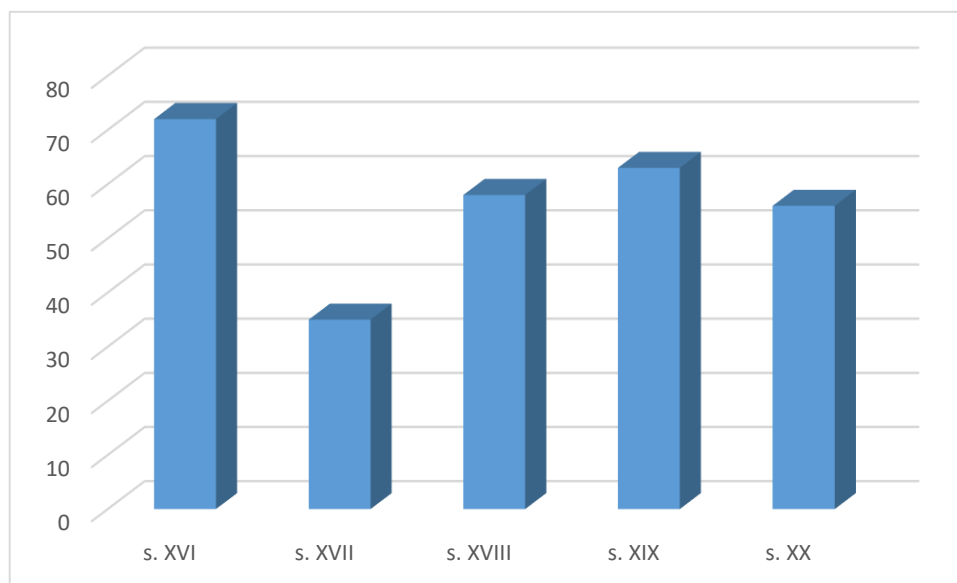
Las tipologías de preguntas que establecen las ordenes son las siguientes:

- a) De opción múltiple: preguntas con una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas. Se realizan “siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50 por ciento”. En las pruebas EVAU que estudiamos se asocia con el ejercicio de cronología.

- b) Semiabiertas: preguntas con respuesta correcta inequívoca y que exigen construcción por parte del alumnado. Esta construcción será breve, por ejemplo, un número que da respuesta a un problema matemático, o una palabra que complete una frase o dé respuesta a una cuestión, siempre que no se facilite un listado de posibles respuestas. En las pruebas EVAU que analizamos se asocia con el ejercicio del comentario de texto.
- c) Abiertas: preguntas que exigen construcción por parte del alumnado y que no tienen una sola respuesta correcta inequívoca. Se engloban en este tipo las producciones escritas y las composiciones plásticas. En este caso se asocia con el desarrollo de un tema o epígrafe.
- d) La normativa subraya que las preguntas abiertas y semiabiertas “requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez”. Sin embargo, veremos como la realidad se distancia de las finalidades propuestas por la legislación educativa también en este caso.

### 3.2. Análisis de los contenidos presentados

Para la elaboración de este apartado vamos a seguir la estructura de bloques de la propia prueba. Como ya se ha comentado, el primer bloque se corresponde con la pregunta de cronología histórica. En la Figura 1 se observa que predominan las referencias a acontecimientos históricos de la Edad Moderna, principalmente del siglo XVI que representa un 25% sobre el total. No se hace ninguna referencia a fechas de las etapas anteriores (Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media).



**Figura 1.** Contenidos más preguntados en el bloque 1 según su siglo

En la nube de palabras (Figura 2) se ordenan las opciones propuestas por tamaño de fuente conforme a la frecuencia en la que aparecen en las pruebas. Predominan las fechas de batallas, inicio y fin de reinados o acontecimientos políticos relevantes de las etapas histórica moderna y contemporánea, con especial atención a la historia política tradicional.







**1ª Pregunta:** Escriba usted cada hecho histórico con la fecha que corresponda (1'5 pts)

- 1580 Pragmática Sanción
- 1609 Expulsión de los jesuitas.
- 1700 Estallido de La Gloriosa
- 1767 Fin del reinado de Carlos II
- 1830 Expulsión de los moriscos
- 1868 Unión de Portugal a la Corona

**Figura 1.** Ejemplo de primera pregunta en las pruebas de acceso a la universidad de Castilla-La Mancha

A continuación, la pregunta ligada al desarrollo de epígrafes no marca, en general, una pauta a desarrollar por parte del estudiante ninguna de las competencias del pensamiento histórico dado que, su redacción se vincula a la reproducción de los contenidos del propio apartado que se encuentra en cualquier libro de texto de 2.º de Bachillerato en nuestra área de conocimiento (Figura 2). Además, como ya se ha comentado, la pregunta se plantea totalmente guiada favoreciendo únicamente la traslación al papel de lo previamente memorizado.

**2ª Parte.** Desarrolle usted dos de estas preguntas (3 puntos cada una de las desarrolladas).

- Del Bloque 1 al 4 el epígrafe 2: **EL SIGLO XVI: LA ESPAÑA DE CARLOS I Y FELIPE II.**
  - Del Bloque 5 al 8, del tema “El regimen de la Restauración (1874-1902) el epígrafe 2: **LA OPOSICIÓN POLÍTICA AL RÉGIMEN DE LA RESTAURACIÓN**
  - Del Bloque 9 al 12, del tema “La dictadura franquista (1939-1975)”, el epígrafe 3: **REPRESIÓN Y OPOSICIÓN POLÍTICA AL RÉGIMEN FRANQUISTA. EL PAPEL DE LA CULTURA.**
- Debe usted encabezar cada una de las dos preguntas con su título.

**Figura 2.** Ejemplo de pregunta desarrollo en las pruebas de acceso a la universidad de Castilla-La Mancha

No obstante, la formulación de algunas preguntas podría orientarse hacia el desarrollo de determinadas competencias históricas. Este puede ser el caso de enunciados como “La sociedad española del siglo XIX: del estamentalismo a la sociedad de clases” o “La evolución socio-económica española en el segundo franquismo” que podrían relacionarse forzosamente con un nivel 1 de la competencia de “Cambio y continuidad”, pues en su exposición los estudiantes pueden identificar procesos de cambio y continuidad. Sin embargo, se ha considerado que no desarrollan competencia ya que no se pide al estudiante que analice o reflexione directamente sobre estos procesos, sino tan solo que describa lo que previamente ha memorizado en relación con ese apartado del libro de texto.

Finalmente, el bloque de comentario de textos sí que muestra un mayor énfasis en las competencias del pensamiento histórico. Con pequeños matices en la redacción entre 2012 y 2022, la pregunta siempre se centra en analizar la capacidad del estudiante para, además de indicar su clasificación, ser capaz de explicar su naturaleza y contexto histórico y expresar la idea principal que a su juicio contiene el texto y, en caso de ser posible, alguna de sus ideas secundarias más relevantes. Un ejemplo lo encontramos en la siguiente Figura 3.



**3ª Parte.** Comentario de texto histórico. No debe repetir o simplemente parafrasear el texto (2,5 puntos)

- Clasificación (0'50 puntos).
- Explicación de su naturaleza y contexto histórico (1'50 puntos).
- Exprese la idea principal que a su juicio contiene el texto y, en su caso, alguna idea secundaria importante (0'50 puntos).

#### **DISCURSO DE LA DIPUTADA CLARA CAMPOAMOR.**

Señores diputados: se está haciendo una constitución de tipo **democrático**, por un pueblo que tiene escrito como lema principal, en lo que yo llamo el arco del triunfo de su **República**, el respeto profundo a los principios democráticos [...] Yo no creo, no puedo creer, que la mujer sea un peligro para la República, porque yo he visto a la mujer reaccionar frente a la **Dictadura** y con la República [...]

Resolver lo que queráis, pero afrontando la responsabilidad de dar entrada a esa **mitad del género humano** en la política, para que la **política sea cosa de dos**, porque sólo hay una cosa que un sexo solo: alumbrar, las demás las hacemos todos en común, y no podéis venir aquí vosotros a legislar, a votar impuestos, a decir deberes, a legislar sobre la raza humana, sobre la mujer y sobre el hijo, aislados, fuera de nosotras [...]

Respecto a la serie de afirmaciones que se han hecho esta tarde contra el voto de la mujer, he de decir, con toda consideración, que no están apoyadas en la realidad [...] ¿quién protestó y se levantó en Zaragoza cuando la guerra de Cuba más que las mujeres? ¿Quién nutrió la manifestación pro responsabilidades del Ateneo, con motivo del desastre de Annual, más que las mujeres, que iban en mayor número que los hombres? [...]

No cometáis, señores diputados, ese error político de gravísimas consecuencias. Salváis a la República, ayudáis a la República atrayéndoos y sumándoos esa fuerza que espera ansiosa el momento de su redención.

**Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes. Intervención de Clara Campoamor en las sesiones de 30 de septiembre y 1 de octubre 1931.**

**Figura 3.** Ejemplo de pregunta centrada en comentario de texto en las pruebas

Si bien la primera parte de clasificación no habilita el análisis de la competencia histórica, sí que sería posible señalar un nivel 1 de la dimensión “Perspectiva histórica” a través de la segunda pregunta: “Explicación de su naturaleza y contexto histórico”, ya que se puede situar y describir el fenómeno histórico en un contexto temporal, espacial y social. Además, este tipo de ejercicios, en su totalidad, permite afrontar un nivel 2 de la competencia de “Evidencias históricas” dado que el estudiante debe analizar de forma crítica la fuente incluida en la pregunta, contextualizándola en el espacio y en el tiempo, y, a su vez, identificar y extraer las ideas principales y, en su caso, secundarias, que el texto permite conocer.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Si bien la didáctica de la historia y su evaluación debe ajustarse a las nuevas necesidades de la sociedad y a las nuevas fuentes de información puestas a disposición, el presente trabajo demuestra que, en nuestro contexto, no se han producido grandes cambios en la última década en la realidad evaluativa de una de las pruebas de mayor importancia en la carrera formativa de cualquier estudiante: las pruebas de acceso a la universidad.

Se ha observado cómo el tipo de preguntas que se formulan, de corte meramente expositivo, no van más allá de la reproducción de contenidos. En contra de lo que se propone desde las últimas tendencias en didáctica de la historia, el conocimiento meramente memorístico es el eje principal del proceso evaluativo, dejando a un lado la movilización de habilidades cognitivas superiores que permitan al estudiante aplicar el conocimiento teórico de forma práctica, saber analizar la información plasmada en fuentes, reflexionar y argumentar la historia de una forma crítica. Lo que, en definitiva, se traduce en

fomentar el pensamiento crítico gracias a situar al estudiante en el papel del historiador, es decir, formar al estudiante en el pensamiento histórico (Gómez-Carrasco, 2023; Seixas y Morton, 2013).

La presente investigación demuestra una continuidad tanto en la estructura, como en los contenidos preguntados en estas pruebas de acceso a la universidad. Si bien la nomenclatura se ha visto varias veces modificada, el formato y enfoque evaluativo se ha mantenido prácticamente inmutable. Un enfoque centrado en la capacidad del estudiante de reproducir información teórica que, sin embargo, tal y como autores como Miralles-Martínez et al. (2014) apuntan, no habilita saber si el estudiante es competente históricamente hablando. En cuanto a contenidos, las pruebas centran su atención en conceptos de primer orden o sustantivos sobre la España Contemporánea. De un modo más exhaustivo, si nos centramos en el primer bloque de esta prueba (cronología), con ligeras modificaciones, los contenidos preguntados se centran fundamentalmente en la Edad Moderna y Contemporánea, quedando así la Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media fuera de este bloque. Del mismo modo, resalta que los bloques 2 y 3 (desarrollo y comentario), también prácticamente inmutables a lo largos del tiempo en cuanto a estructura, prestan especial énfasis a la historia política tradicional, quedando así otros contenidos como la historia social o económica relegados a un segundo plano.

Por otro lado, la utilización del instrumento RECH ha permitido el análisis de las competencias históricas que se trabajan con esta prueba. Los resultados obtenidos evidencian la lejanía de estas pruebas hacia un enfoque competencial. Queda patente su escasa utilidad para saber si un estudiante es competente más allá de poder reproducir contenidos teóricos en un examen gracias a su memorización. Unir eventos históricos con su fecha o desarrollar un epígrafe a través de una propuesta extremadamente cerrada y guiada dista mucho de lo que pretende conseguir el pensamiento histórico y, por ende, lo que se debería evaluar según la legislación vigente en el sistema educativo español.

Sin embargo, el bloque 3 (comentario de texto) sí permite un acercamiento a ejercicios competenciales que podrían ajustarse a lo que se propone en los nuevos modelos de examen. El trabajo con fuentes históricas, así como algunas de las preguntas formuladas, habilita al estudiante a analizar críticamente el texto, extraer la información relevante y contextualizar la evidencia en el espacio y en el tiempo. No obstante, el desarrollo de competencias históricas en este bloque queda limitado a dos de las ocho dimensiones que se analizan en el instrumento RECH.

En definitiva, a la vista del análisis longitudinal de los últimos diez años sobre las pruebas de acceso a la Universidad de Castilla-La Mancha en la materia de historia, se puede concluir que la prueba está condicionada por el predominio de la memorización frente a los ejercicios competenciales, con preeminencia de lo conceptual frente a lo procedimental y actitudinal.

El nuevo currículo que se llevará a las aulas a partir del curso 2023-2024 insiste en la necesidad de “facilitar el ejercicio de procesos inductivos y de indagación relacionados con estrategias asociadas a la utilización de fuentes y pruebas, a la búsqueda y tratamiento de la información, (...) y a su contraste, contextualización e interpretación, lo que permitirá entender la historia como un ámbito de conocimiento en constante revisión y cambio a partir de nuevas evidencias. Se trata de transmitir una concepción dinámica condicionada por los temas que despiertan interés en la comunidad académica y también, de una manera muy directa, por los que la sociedad considera relevantes” (R.D. 243/2022). Para ello se han incorporado las competencias específicas de la materia que constituyen, junto al modelo indicado de competencias históricas propuesto por Seixas y Morton (2013), dos marcos de partida para abrir el debate

y la reflexión sobre cómo rediseñar la estructura de la prueba e incorporar escenarios renovados en el diseño de las tareas. “Papá, explícame: ¿Para qué sirve la historia?”. La pregunta que nos lanzó Marc Bloc sigue abierta.

## REFERENCIAS

- Bernabé, M. M. (2017). La prueba de acceso a la Universidad como reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje de Historia. *História & Ensino*, 23(2), 59-83.
- Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 119-161). Macmillan.
- Fernández, J. M. (2016). *Evaluación de los contenidos de historia moderna en los exámenes de ESO: ejercicios, capacidades cognitivas y competencias. El caso de la Región de Murcia*. 1, 111-125. Editum.
- Fuster García, C. (2013). Las pruebas de acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia. En J. Prats, I. Barca, y R. López Facal (Eds.), *Historia e Identidades culturales* (pp. 1010-1021), Vol. 1, AUPDCS.
- Gómez-Carrasco, C. J. (2023). *Re-imagining the teaching of European history*. Taylor and Francis.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles-Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex Universidad.
- Martínez R., Conejo, F. y López Facal, R. (2011). La evaluación en las PAU de Historia: un estudio de la transición a la democracia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 259-268), Vol. 1, AUPDCS.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Sánchez Ibáñez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(02), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002>
- Monteagudo Fernández, J. M., Gómez Carrasco, C. J. y Asensio, L. M. (2012). El examen como instrumento de evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en Tercer Ciclo de Educación Primaria. Una propuesta de análisis. En *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 335-344). Servicio de Publicaciones.
- Moreno Vera, J. R. (2020). El docente de historia frente a la era de las fakenews y la posverdad. *Cliocanarias* 2, 629-638
- Payeras, M., Jacob, M. y Florido, C. (2018). La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina? *Investigaciones en Historia Económica: Su Transferencia a La Docencia*, 208-240.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE.

Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson

Tirado Olivares, S., Cózar Gutiérrez, R., López Fernández, C. *et al.* (2023), Training future primary teachers in historical thinking through error-based learning and learning analytics. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 44. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01537-w>

## 45. “Nós tamén navegar”: las TIC al servicio de la recuperación de nuestro patrimonio oral en la formación del profesorado de infantil

Muriano Rodríguez, M.<sup>a</sup> Montserrat

*Universidade da Coruña, España.*

**Resumen:** Nuestra propuesta ha sido realizada en el marco de *Didáctica da lingua galega*, asignatura de segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña. Partiendo de la necesidad de concienciar al futuro profesorado de Educación Infantil de la importancia de su papel como modelos de lengua en el aula, nuestro objetivo es que nuestro alumnado diseñe acciones que den valor a nuestro patrimonio lingüístico y cultural y que llegue, por sí mismo, a la conclusión de cuán importante va a ser en un futuro su papel en la revernacularización y normalización de nuestra lengua. Así pues, nuestro alumnado tiene como primera tarea –siguiendo un modelo de evaluación continua- la publicación de una entrada en un Padlet grupal, en el que, tanto en formato audio como vídeo, fundamentalmente, muestre su vínculo con la lingua galega, tanto con testimonios de sus familiares de mayor edad como a partir de sus propias experiencias. En “Nós tamén navegar” está nuestra música tradicional, nuestra literatura de tradición oral e historias de vida, del pasado al presente más cercano. Lengua y oralidad, emoción y vida, a través de una experiencia en la que nuestro patrimonio cultural y oral se transmite haciendo uso de las herramientas que las nuevas tecnologías nos proporcionan.

**PALABRAS CLAVE:** lingua galega, patrimonio oral, padlet, TIC, formación del profesorado.

## 1. INTRODUCCIÓN

*Así falou Penélope:  
Existe a maxia e pode ser de todos.  
¿A que tanto nobelo e tanta historia?  
Eu tamén navegar*  
(Torres, 27 de octubre de 2001, p. 19).

Sin lugar a dudas, estos cuatro versos de la escritora gallega Xohana Torres, pronunciados en su discurso de ingreso en la Real Academia Galega, cuyo título “Eu tamén navegar” hemos reinterpretado para dar nombre a nuestro trabajo, son la mejor seña de identidad de nuestra propuesta didáctica. Así pues, ese “yo también navegaré” o “Nós tamén navegar” (nosotros también navegaremos) es una propuesta en la que nada es como Homero narró en su *Odissea*, aquella en la que el héroe Ulises vivió mil y una aventuras durante veinte años mientras Penélope tejía y destejía sin posibilidad alguna de “navegar”, de vivir, en definitiva, una vida plena.

Nos identificamos, por tanto, con esa Penélope disidente que verbaliza que la magia puede ser de todas y de todos. Una magia que hemos alcanzado de la mano del alumnado de *Didáctica da lingua galega*, asignatura del segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña durante este curso 2022-2023, y en la que la colaboración y el compartir experiencias de vida nos ha llevado a un fin de trayecto inolvidable, después de una travesía de cuatro meses (de septiembre a diciembre), que son los que dura esta asignatura del primer cuatrimestre.

No obstante, vayamos a la sigla TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), la cual hoy en día todo el mundo identifica sin problema, con lo que esto puede conllevar también en cuanto a los mil y un lugares comunes que habitamos quienes empleamos dicha sigla. Así pues, con el propósito de asentar la base de nuestra propuesta, navegaremos junto con nuestras alumnas y nuestros alumnos -a los que Prensky (2010) denomina “nativos digitales” (p. 5)- aquellas y aquellos para los que “en nuestro mundo, a “velocidad de tic”” (Prensky, 2010, p. 17) procuramos emplear metodologías y recursos que incentiven su reflexión, su aprendizaje activo y un pensamiento crítico que se hace tan necesario a la hora de afrontar la enseñanza-aprendizaje de la lengua gallega, como demostraremos más adelante.

Optamos, pues, por ampliar nuestra óptica y bien podríamos hablar en el caso que nos ocupa, y en realidad en todo aquel que tenga como finalidad un uso práctico y educativo de las TIC, de un entorno que va más allá del simple uso de, en este caso la plataforma digital Padlet a partir de nuestro muro “Nós tamén navegar. Existe a maxia e pode ser de todxs”. Nos movemos, por tanto, entre las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), aquellas que, en palabras de Roig (2017) constituyen “prácticas de utilización de las redes sociales en educación [...] recursos del mundo 2.0 que elevan de forma exponencial el potencial del aprendizaje cooperativo” (p. 98) y las TEP (Tecnologías como Empoderamiento y Participación), como la propia autora denominó en Roig (2012, citado por Roig 2017, p. 98). Se trata, por tanto, del “uso de la posibilidad de crecer, de desarrollarse personalmente y participar en el desarrollo del mundo en el que se vive en un sentido ético, crítico, maduro y responsable” (Roig, 2017, p. 98).

Asimismo, no es esta la primera vez en la que está presente en nuestra práctica docente esa triple visión TIC-TAP-TEP. Es el caso de Muriano Rodríguez (2018) donde nuestro alumnado, futuro profesorado de Educación Primaria, realizó una propuesta de animación a la lectura en la cual la red social Twitter tuvo un papel fundamental. Reproduzco pues, en este trabajo una consideración que hice en ese momento y que, a día de hoy, procuro llevar a cabo con este tipo de propuestas. Se trata “de acercarnos, na medida do posible, e con naturalidade, a ese outro espazo virtual, pois o proceso de ensino-aprendizaxe, nin queda nin debe quedar no estatismo que, en moitas ocasións, xera a aula” (Muriano Rodríguez, 2018, p. 85).

Por otra parte, y con el objetivo de enmarcar más nuestra aportación, consideramos de vital importancia reproducir aquí parte de la descripción general de la guía docente de *Didáctica da lingua galega* (Muriano Rodríguez, 2022-2023), en la que se implementó esta dinámica con Padlet. De esta forma, se podrá entender por qué este tipo de actividades cooperan en la consecución de los objetivos programados en dicha asignatura:

Trátase [...] de facer consciente o alumnado do carácter transversal do ensino lingüístico e da responsabilidade das mestras e mestres como modelos de lingua. Incidirase, neste sentido, na importancia de adquirir unha competencia lingüística e comunicativa en lingua galega óptima por parte do profesorado de Educación Infantil (Muriano Rodríguez, 2022-2023).

Como se puede observar, resulta imprescindible hacer consciente a nuestro alumnado –futuro profesorado de Educación Infantil- “de la responsabilidad de las maestras y los maestros como modelos de lengua” (Muriano Rodríguez, 2022-2023). Así pues, tomamos prestada una frase ya imprescindible de Cassany, Luna y Sanz (1994) porque, sí: “todos los maestros son maestros de lengua” (p. 241) y cuánto más si ejercemos nuestra profesión con el alumnado de infantil, aquel que llega a nosotros dispuesto a recibir y, posteriormente, producir aquella lengua o lenguas que escucha en el aula, sea(n) esta(s) la(s) que trae de su contexto familiar, o no. En este sentido, Mosquera Castro (2015) señala que:

“o obxectivo que debe primar no ensino-aprendizaxe do noso idioma, sobre todo nos niveis iniciais que é onde exerce o noso alumnado de grao, non debe ser a formación de gramáticos en potencia, mais fundamentalmente de falantes, aínda a sermos conscientes de que o coñecemento da gramática é tamén básico para esta finalidade” (p. 15).

Ante las consideraciones efectuadas solo queda plantear una serie de preguntas fundamentales a la hora de elaborar una propuesta como la que aquí traemos: ¿tiene el futuro profesorado en Educación Infantil la competencia –tanto oral como escrita- necesaria en lengua gallega? ¿son ellas y ellos conscientes de la importancia que tiene este hecho? Y, vayamos más allá: ¿son conscientes de que la propia normativa vigente en Educación Infantil en Galicia (Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia) otorga a las dos lenguas oficiales en nuestra comunidad autónoma el espacio que merecen en el aula? ¿y de la perspectiva, fundamentalmente oral, que debe tener la enseñanza-aprendizaje de la lengua en Educación Infantil?

Por lo que respecta a la primera pregunta, remito al análisis efectuado por Sobrino-Freire, De Palma y Zapico (2018) en el que, a través de una investigación participación activa con alumnado del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña concluyen que:

Para que as alumnas e alumnos de Educación Infantil poidan contribuír ao proxecto de revernacularización do galego, será imprescindible que aprendan a planificar as súas propias estratexias para servir de modelos lingüísticos [...]. Os resultados revelan unha gran diversidade de competencias e dificultades lingüísticas, así como unha necesidade xeneralizada de desenvolver os conceptos lingüísticos necesarios para diagnosticarlas e darlles cumprida resposta (p. 861).

Sobrino-Freire et al. (2018) hablan de “revernacularización do galego”, y retomamos esta idea apoyándonos en Montoya Abat (2015) para quien el proceso de revernacularización “consiste (...) en que os membros dunha comunidade lingüística que non posúen como primeira lingua a dos seus ascendentes familiares, pero que a adquiriron como segunda lingua, deciden transmitírllela aos seus descendentes” (p. 15).

En el momento actual la lengua gallega ha dejado de ser esa primera lengua para nuestro alumnado, incluso para sus padres, por lo que es necesaria esa “revernacularización” que solo ellas y ellos pueden protagonizar en sus aulas de Educación Infantil cuando ejerzan como docentes –si es que no se produce inicialmente en el entorno familiar, como sería de esperar-; pero para ello tiene que existir en ellas y ellos esa conciencia, ese compromiso con la lengua, con nuestro patrimonio lingüístico y cultural.

Son demasiadas preguntas para tan poco espacio; no obstante, nuestra propuesta sí pretende responder, en la medida de lo posible, a la segunda de ellas. Se trata de que ellas y ellos tomen conciencia de lo importante que es tener una óptima competencia en lengua gallega, sí, pero también de que, con el empleo, día tras día, de nuestra lengua en las aulas –en cualquier situación comunicativa que se produzca en estas- están contribuyendo a la normalización de esta, a su valorización y a que ocupe el lugar que merece educativa y, por supuesto, socialmente.

En este orden de cosas, no podemos obviar que, según apuntan los datos de la encuesta del Instituto Galego de Estatística (2019), el gallego ha perdido en los últimos años unos 250000 hablantes (IGE, 2019, citado por Monteagudo, Loredó, Vázquez Grandío y Nandi, 2021, p. 9), lo cual resulta más preocupante aún si tenemos en cuenta que un porcentaje elevado de aquellos hablantes que tienen como primera lengua el gallego son personas mayores de 65 años. No en vano, este es el análisis de los datos que se hace en IGE (2019) en cuanto al ítem “uso habitual inicial do galego”:

O uso do galego é desigual dependendo da idade da poboación. Deste xeito, o 48.48% das persoas de 65 ou máis anos fala habitualmente só en galego e un 24.91% utiliza máis o galego que o castelán. Pola contra, entre os rapaces e as rapazas de 5 a 14 anos, o 14.27% habitualmente sempre fala en galego, o 11.85% máis en galego que en castelán e o 73.88% restante utiliza sempre o castelán ou máis castelán que galego (p. 4).

Así pues, sí, los datos son alarmantes y no, no debemos ser ajenos a todo ello y mucho menos teniendo en cuenta los objetivos de nuestra asignatura, señalados más arriba. Es cierto que está en serio peligro la transmisión generacional de nuestra lengua y también lo es el hecho de que, que un 73.88% de la población entre 5 y 14 años use siempre la lengua castellana o más esta que el gallego, tiene también su trasunto en el ámbito educativo, como es de esperar. Por lo tanto, si el profesorado en formación no se da cuenta de lo importante que es su labor en este sentido, nuestra asignatura pierde todo su sentido, aunque esta afirmación resulte demoledora.



Es por ello por lo que esta propuesta, en la que la oralidad tiene un papel fundamental, cobra todo su sentido. Además, resulta obvio que debemos superar ese “tradicional descuido de la escuela hacia las prácticas orales” (Palou y Bosch, 2005, p. 7), mucho más si tenemos en cuenta que es a través de la lengua oral como el/la niño/a desarrolla el lenguaje y estamos de acuerdo con Palou y Bosch (2005) cuando señalan la importancia de que la escuela forme a “auténticos “profesionales de la oralidad”, multilingües a ser posible que [...] dispusieran de una competencia comunicativa con los recursos y estrategias necesarios [...] para que la ciudadanía sea educada y cívica” (p. 8). Esta debería ser la motivación de cualquier propuesta en el aula, más allá de contenidos espurios, clases magistrales en una sola dirección o trabajos académicos con inteligencia artificial con los que nada aprenderá nuestro alumnado, futuro profesorado de Educación Infantil, no olvidemos este hecho.

Y qué decir tiene que ello viene abalado por la publicación del reciente Decreto 150/2022, en el que la oralidad cobra toda la relevancia que merece en la formación del alumnado de esta etapa educativa. Es el caso del desarrollo que se hace en su Anexo I de la competencia en comunicación lingüística, por ejemplo, donde se advierte que:

A oralidade ten un papel destacado nesta etapa, non só por ser o principal instrumento para a comunicación, a expresión e a regulación da conduta, senón tamén porque é o vehículo principal que lles permite ás nenas e aos nenos gozar dun primeiro achegamento á cultura literaria a través das rimas, das ladaíñas, das adiviñas e dos contos, que enriquecerán a súa bagaxe sociocultural e lingüística desde o respecto da diversidade (p. 48011).

Teniendo este hecho en cuenta, si bien es cierto que en la experiencia que presentamos la competencia escrita tiene un papel importante en la evaluación, es el patrimonio oral y cultural gallego el que cobra relevancia como fuente inagotable de sabiduría, de emoción y de vida, pero, sobre todo, de creación de conciencia de su importancia en el proceso de revernacularización y normalización de la lengua gallega en el ámbito educativo. Así pues, y teniendo muy en cuenta la condición de nuestra lengua como “vehículo do patrimonio cultural inmaterial” (Lei 5/2016, do 4 de maio, do patrimonio cultural de Galicia, art. 9) encontraremos en esta experiencia con el futuro profesorado la profunda huella de nuestra lengua en forma de canciones, juegos de lengua (dichos, refranes, adivinanzas, trabalenguas...), bailes y canciones tradicionales, así como experiencias de vida de nuestros mayores y también de sus descendientes: nuestro alumnado.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Estamos pues ante una propuesta realizada durante el curso 2022/2023 en *Didáctica da lingua galega*, asignatura troncal de segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña, que se ha desarrollado durante los meses de septiembre a diciembre de 2022. Por lo que respecta a los participantes hemos de decir que, de los 142 estudiantes matriculados en la asignatura, han participado en esta experiencia 139, lo cual es una cifra muy elevada teniendo en cuenta que se ofrecen dos modelos de evaluación al alumnado. Así pues, la primera opción de evaluación es mediante la realización de un proyecto de aprendizaje-servicio denominado “Levando a tradición oral á escola”, que se realiza por grupos y supone un 50% de la evaluación, junto con un 10% de asistencia obligatoria a las clases interactivas que conducirán al diseño de dicha propuesta, así como un 40% que se distribuye entre tres

tareas individuales –que forman parte de la evaluación continua de la asignatura-, la primera de ellas es la que aquí narramos con la pizarra digital de Padlet. El otro modelo, fundamentalmente pensado para alumnado no presencial, consiste en la realización de una prueba de ensayo extensa, 75% de la evaluación, junto con una prueba oral, 25% restante.

Asimismo, si bien en el modelo escogido por la mayoría del alumnado, existen esas tres tareas individuales y una grupal, las tres tareas individuales forman parte del proceso de preparación del proyecto de aprendizaje-servicio “Levando a tradición oral á escola”, con el que cada grupo llevará a un aula de Educación Infantil de la ciudad de A Coruña –con alumnado mayoritario castellanohablante- una propuesta que incluye una asamblea, un cuento de tradición oral, juegos de lengua (adivinanzas, dichos, trabalenguas...), así como canciones, y bailes tradicionales, en nuestra lengua. Nuestro proyecto, del que hablamos detalladamente en Mosquera Castro, Sobrino-Freire, Carballal Miñán y Muriano Rodríguez (2018) tiene como acción del servicio: “familiarizar a los niños y niñas de entornos castellano-hablantes con el gallego por medio de actividades lúdicas y ponerlos en contacto con la literatura de tradición oral” (p. 158). Al mismo tiempo, cuatro son las acciones de aprendizaje:

- Diseñar propuestas didácticas para aplicar en el aula.
- Desarrollar habilidades de expresión oral en lengua gallega.
- Poner en práctica diferentes técnicas de narración de cuentos.
- Conocer la literatura de tradición oral (Sobrino-Freire y Muriano Rodríguez, 2019).

De este modo, con esta primera tarea individual, con la que iniciamos la asignatura, cada uno de nuestros/as alumnos/as toma conciencia de qué lugar ocupa en su historia personal la lengua gallega y, con ella, nuestro patrimonio oral, el cual compartiremos entre todas y todos los miembros de nuestro Padlet.

## **2.2. Instrumento y procedimiento**

Así pues, para la realización de esta primera tarea individual, la docente creó en la herramienta digital Padlet un muro colaborativo que denominó “Nós tamén navegar. (Existe a maxia e pode ser de todxs!). O noso lugar de encontro, de recoñecemento e emoción na nosa lingua”. Posteriormente, se publicaron las instrucciones para la realización de dicha tarea en el Campus Virtual de la asignatura, las cuales adjuntamos (véase Figura 1):

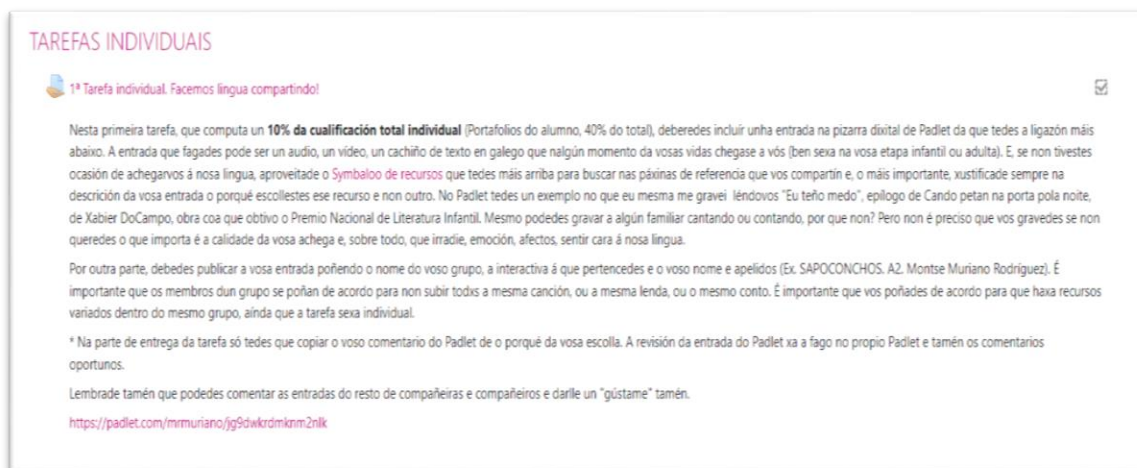


Figura 1. Descripción de la tarea en el Campus Virtual

Como se puede observar, la tarea si bien pide al alumnado un texto en gallego que llegase a sus vidas en algún momento de estas—ya fuese en su etapa infantil o adulta— tiene un carácter abierto. Así pues, vídeo, audio o imagen, junto con un texto escrito que los acompañen, son las modalidades mediante las cuales se puede realizar esta tarea con el fin último de dar distintas posibilidades de ejecución que den confianza a nuestro alumnado y motivación a la hora de realizar dicha tarea.

Otro de los aspectos que, sin lugar a dudas, contribuye a motivar al alumnado a ejecutar esta tarea es el hecho de que, como se explica en esta, la docente es la primera en inaugurar dicho muro de Padlet con su propio testimonio. Para ello, subió un vídeo declamando “Eu teño medo”, epílogo de *Cando petan na porta pola noite*, obra con la que Xabier DoCampo recibió en 1995 el Premio Nacional de Literatura Infantil. Creemos firmemente que, con este tipo de acciones, llegamos a nuestro alumnado de forma más contundente y clara que con una simple descripción de aquella tarea que queremos que realicen. Asimismo, pensamos que, de este modo, se consigue la confianza de nuestro alumnado, y que ellas y ellos consideren que su aportación puede ser útil para todas y todos, al tiempo que comprueban el compromiso de la docente con la propuesta (véase Figura 2):

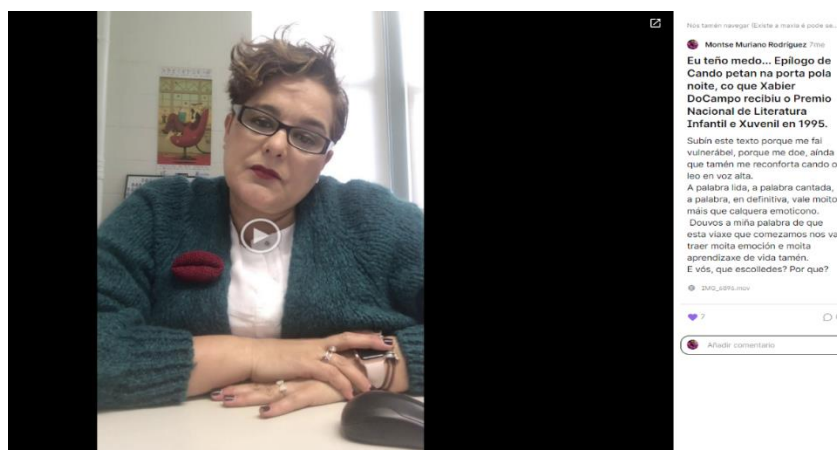


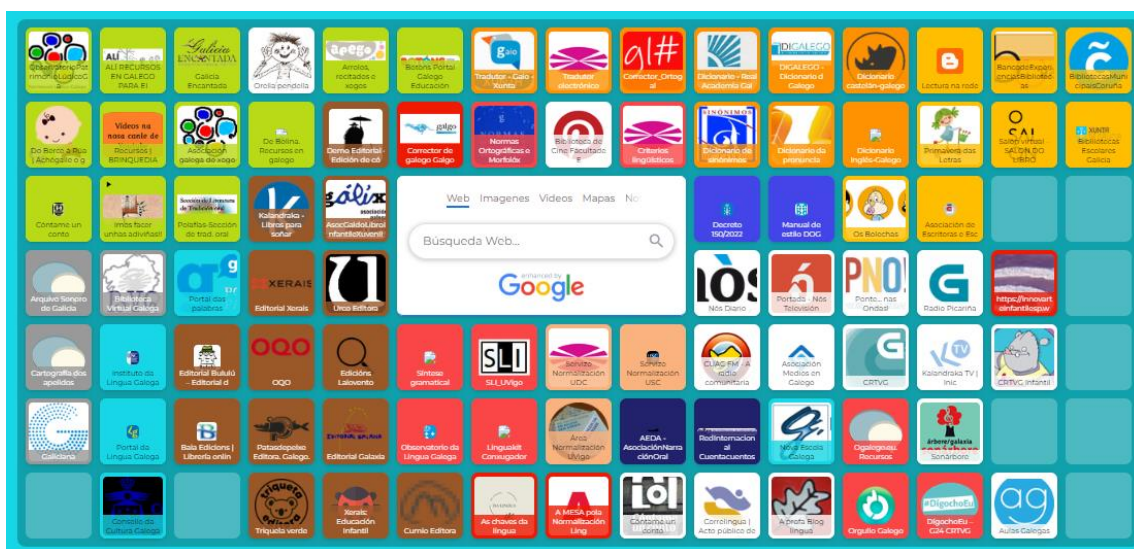
Figura 2. Vídeo de la docente declamando “Eu teño medo”. <https://padlet.com/mrmuriano/n-s-tam-n-navegar-existe-a-maxia-pode-ser-de-todxs-jg9dwkrdmnm2nlk/wish/2298707158>

Por otra parte, en la descripción de la tarea también se insiste en que cada grupo debe ponerse de acuerdo entre sus miembros para no repetir entradas similares. Esto es, si alguien de un grupo decide

subir una leyenda, el resto subirán otro texto, oral o escrito, –como ya hemos indicado la tarea es muy abierta-, que conozcan.

Finalmente, otro de los aspectos que se han tenido en cuenta es que no todo nuestro alumnado tiene alguna experiencia personal con la lengua gallega. De hecho, en nuestro Grado en Educación Infantil hay también alumnado procedente de la comarca de El Bierzo (León) que, si bien ha podido tener algún contacto puntual con la lengua gallega, por cercanía física con nuestra Comunidad Autónoma, procede de un entorno castellano hablante. Lo mismo podemos decir del alumnado migrante, procedente, fundamentalmente, de países hispanohablantes, quien tampoco tiene un vínculo cercano con nuestra lengua, si bien en algunos casos sí ha realizado sus estudios obligatorios en Galicia.

Así pues, en la parte superior del Campus Virtual de la asignatura hemos incrustado nuestro Symbaloo, “Facemos lingua con axuda”, creado por la docente, que constituye una serie de recursos relacionados con nuestra lengua. Incluimos en él aquellos bloques o webmix, como denomina la herramienta, los cuales hemos identificado por colores según su función: en naranja incluimos recursos para mejorar la competencia en lengua gallega (diccionarios, gramáticas, correctores ortográficos...) consultables en línea, el marrón es para editoriales que publican literatura infantil en galego, el blanco para medios de comunicación en nuestra lengua, el verde para aquellos recursos indispensables para llevar nuestra tradición oral a educación infantil... Así pues, si bien este Symbaloo es un recurso para todo el alumnado, aquella o aquel estudiante que sienta más inseguridad a la hora de escoger cómo afrontar esta primera tarea, tiene en él una estupenda oportunidad para familiarizarse con nuestra lengua y comprobar por sí misma/o todo lo que esta nos ofrece (véase Figura 3).

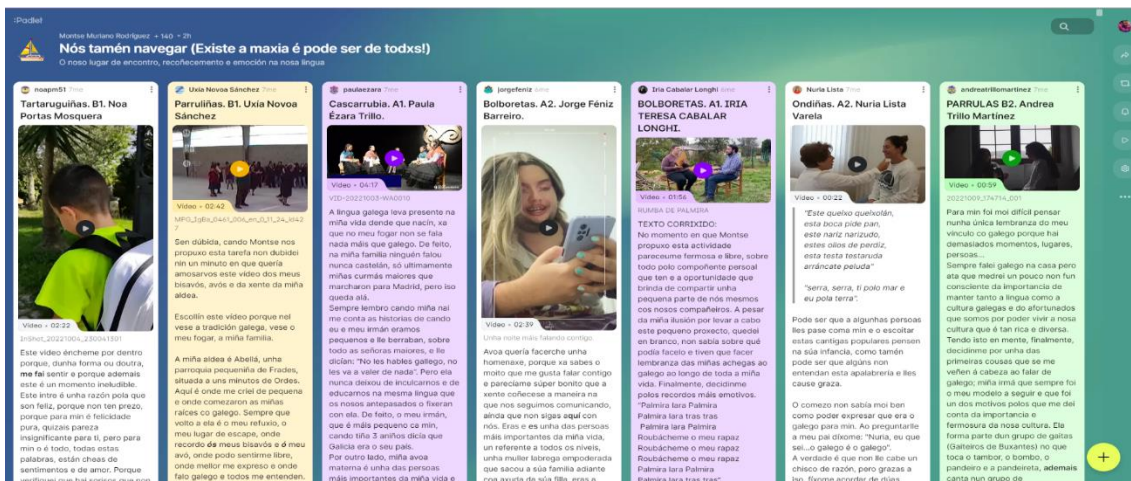


**Figura 3.**Symbaloo de la asignatura “Facemos lingua compartindo”: <https://www.symbaloo.com/mix/facemos-lingua-con-axuda>

### 3. RESULTADOS

Tras estas indicaciones, se dio al alumnado tiempo suficiente para realizar esta primera tarea –unos quince días-; no obstante, los resultados no tardaron en aparecer en nuestro muro de Padlet. Poco a poco, suponemos también que animadas/os por poder ver, leer y escuchar -así como dar “me gusta”- las colaboraciones de otras/os compañeras/os, todas y todos se fueron animando a compartir su experiencia

con nuestra lengua. El resultado son esas 140 entradas que componen nuestro proyecto “Nós tamén navegar” (véase Figura 4):



**Figura 4.** Nuestro Padlet: “Nós tamén navegar”. <https://padlet.com/mrmuriano/n-s-tam-n-navegar-existe-a-maxia-pode-ser-de-todxs-jg9dwkrdmknm2nlk>

Somos conscientes de que nuestro Padlet consta de 140 aportaciones –incluyendo la de la docente- y de que los límites espaciales de este trabajo nos impiden hablar de todas ellas; no obstante, nos centraremos en algunas, a modo de ejemplo, teniendo en cuenta el formato y la temática elegidos por la/el estudiante que, como se indica más arriba, eran bastante abiertos (véase Figura 1).

Así pues, por lo que respecta al formato de la contribución, si bien era preceptivo realizar un texto escrito en que se explicaban las motivaciones de la elección y una breve síntesis de esta, no lo era el que fuese audiovisual, si bien al menos 40 de ellas son vídeos originales de los estudiantes, bien sea realizados para la ocasión o vídeos antiguos, incluso contamos con un valiosísimo vídeo que una estudiante y su familia recuperaron del Museo do Pobo Galego en el que se puede ver a sus bisabuelos/as y abuelos/as bailando un baile tradicional gallego en una romería (véase Figura 5).

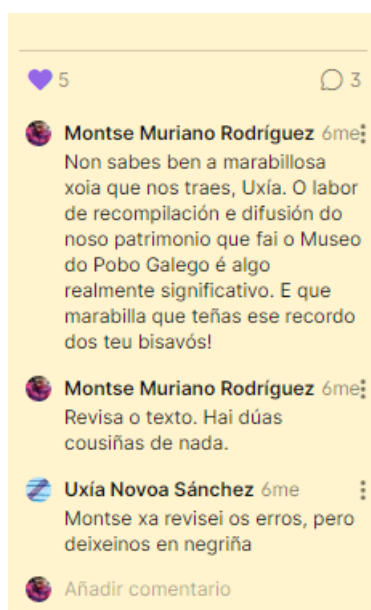


**Figura 5.** Entrada de una estudiante con vídeo del Museo do Pobo Galego. <https://padlet.com/mrmuriano/n-s-tam-n-navegar-existe-a-maxia-pode-ser-de-todxs-jg9dwkrdmknm2nlk/wish/2310229368>



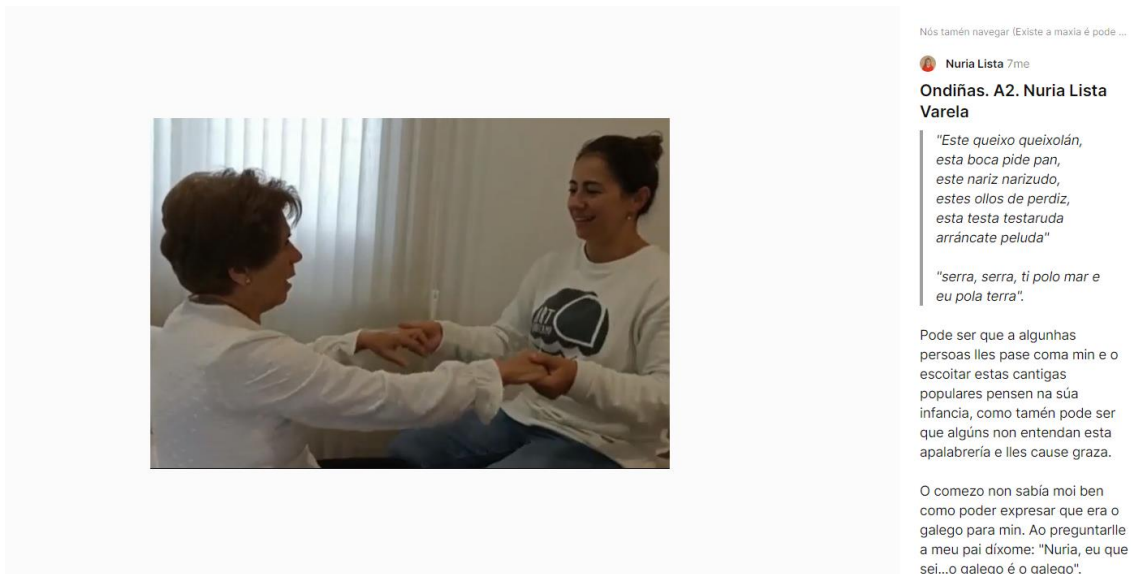
Así pues, su valor es incalculable y Uxía deja bien claros los motivos de su elección: “porque nel vese a tradición galega, vese o meu fogar, a miña familia” (Muriano Rodríguez, 2022).

Por otra parte, aprovechamos esta contribución para explicar con más detalle cómo se desarrolló la actividad a nivel evaluativo. Tras la subida de la entrada con su texto correspondiente, la docente realizaba su revisión y ponía los comentarios que considerase oportunos, tanto en lo referente al contenido de la entrada como a su ortografía y redacción que, por supuesto, todos y todas las estudiantes pueden ver en todo momento, como si de un *post* de Instagram se tratase. Del mismo modo, como se observa en la Figura 6, no solo se puede dar un “me gusta” a la entrada, sino comentar en ella e interactuar, de tal forma que el resultado final siempre beneficia al o a la estudiante en cuanto a la calificación final también, dado que el proceso de revisión siempre es beneficioso y también ayuda tanto a fortalecer la confianza del o de la estudiante en el trabajo realizado, como a reconocer sus propios errores y subsanarlos sin ningún tipo de penalización.



**Figura 6.** Extracto de la parte de comentarios de la entrada reproducida en la Figura 5.

Otras aportaciones reseñables son aquellas en las que podemos ver y escuchar a dos generaciones de una familia interactuando en nuestra lengua. En este ejemplo que mostramos a partir de varios dichos “para aloumiñar” (para acariciar) a niños y niñas, podemos ver y escuchar a la abuela y tía de nuestra estudiante (Figura 7):



**Figura 7.** Entrada con dichos de tradición oral “para aloumiñar”. <https://padlet.com/mrmuriano/n-s-tam-n-navegar-existe-a-maxia-pode-ser-de-todxs-jg9dwkrdmknm2nlk/wish/2322085709>

Y nuestra estudiante, Nuria, tiene muy claro lo que significan para ella estos dichos y canciones populares: “tráenme moitos recordos, tanto da miña infancia como da miña lingua, da cal sempre estiven moi orgullosa” (Muriano Rodríguez, 2022).

En otras ocasiones, el alumnado ha optado por reproducir algún vídeo de música tradicional galega (*A rianxeira*, *Miudiño*, *Catro vellos mariñeiros*) o música contemporánea, como la de la reconocida cantautora, María José Silvar, Sés, en cuyas canciones se fusiona el rock’n roll con la música tradicional gallega, junto con letras con un profundo compromiso social. Como nos contó Cristina, la música de Sés forma parte de su vida y, sobre todo, fue incluso cura en momentos difíciles de su vida, especialmente su canción “Tronzar valos” (Romper vallados):

A canción comeza da seguinte maneira “que veña o sono a levarme a un paraíso”. Que identificada me sinto con esta frase! Canto desexei poder despertar unha mañá nun mundo completamente novo, podendo sentirme dona de min mesma, onde puidese tomar decisións sen que a depresión me estivese falando dende o outro lado da miña cabeza (Muriano Rodríguez, 2022).

#### 4. CONCLUSIONES

Finalizamos nuestra contribución retomando nuestro planteamiento inicial. Así pues, “revernacularización” y “normalización” de nuestra lengua son los procesos fundamentales que, desde nuestro punto de vista, favorecerán el futuro de nuestra lengua. No debemos, pues, ser consciente de que, como señalan Monteagudo et al. (2021): “é preciso facer a lingua galega significativa para todas as galegas e galegos, con independencia da súa orixe lingüística, social ou nacional” (p. 33). Y eso es lo que hemos procurado aportar con nuestra experiencia, en la que el/la lector de los textos, audios y vídeos aportados podrá comprobar como nuestro alumnado expone, con absoluta libertad, su compromiso con el colectivo LGTBI, con la salud mental, así como ante la discriminación por motivos de lengua. Todo ello junto con la defensa y orgullo por compartir sus experiencias con nuestra literatura de tradición oral o nuestros bailes y música tradicional no solo como producto de nuestro pasado, sino como camino hacia el futuro.

Concluimos nuestro trabajo con las palabras de Nuria –cuya entrada reproducimos en la Figura 7– porque nos habla, con claridad, de ese futuro para nuestra lengua:

Porque isto non se perde, senón que se está a repetir cunha nova xeración, a de Pablo, e ese camiño da canción e o que van creando co millo no vídeo, representa un camiño sen fin que non se termina nunca e que continua sempre, e isto é o que pasa con esta lingua que, con seguridade, vai estar presente moitos anos máis, e si será posible continuar este camiño porque co meu compromiso e co de todos vós, loitaremos por acadalo (Muriano Rodríguez, 2022).

## REFERENCIAS

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Decreto 150/2022, de 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, *Diario Oficial de Galicia*, 172, de 9 de setembro de 2022.
- Instituto Galego de Estatística (IGE, 2019). Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego. [https://www.ige.gal/estatico/html/gl/OperacionsEstruturais/Resumo\\_resultados\\_EEF\\_Galego.html](https://www.ige.gal/estatico/html/gl/OperacionsEstruturais/Resumo_resultados_EEF_Galego.html)
- Lei 5/2016, do 4 de maio, do patrimonio cultural de Galicia, *Diario Oficial de Galicia*, 92, 16 de maio de 2016. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160516/AnuncioC3B0-110516-0001\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160516/AnuncioC3B0-110516-0001_gl.html)
- Monteagudo, H., Loredó, X., Vázquez-Grandío, G. S. e Nandi, A. (2021). *Prácticas Lingüísticas na infancia. A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización*. Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.389>
- Montoya Abat, B. (2016). Transmisión interxeracional da lingua. Contextualización e factores determinantes. A revernacularización, *Revista Galega de Educación*, 65, pp. 14-16.
- Mosquera Castro, E. (2015). A formación do profesorado de lingua galega: perspectivas pedagóxicas e modelo lingüístico. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 6, pp. 12-16. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.98>
- Mosquera Castro, E., Sobrino-Freire, I., Carballal Miñán, P y Muriano Rodríguez, M. (2018). De la memoria popular a las aulas: una proposta para la formación lingüística y literaria del profesorado de educación infantil y primaria, *Innovación Educativa*, 28, pp. 153-169. <https://doi.org/10.15304/ie.28.4984>
- Muriano Rodríguez, M. M. (2018). “O cofre dos libros”: unha proposta de ensino-aprendizaxe de Literatura Infantil e Xuvenil a través de Twitter. En E. de la Torre Fernández (ed.). *Contextos universitarios transformadores: retos e ideas innovadoras. II Xornadas de Innovación Docente*. Universidade da Coruña (pp. 81-100). <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496780.081>
- Muriano Rodríguez, M. M. (2022-2023). *Didáctica da lingua galega* [Guía docente]. Universidade da Coruña. [https://guiadocente.udc.es/guia\\_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G01&assignatura=652G01015&any\\_academic=2022\\_23](https://guiadocente.udc.es/guia_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G01&assignatura=652G01015&any_academic=2022_23)
- Muriano Rodríguez, M. M. (2022). Nós tamén navegar. (Existe a maxia e pode ser de todxs). O noso lugar de encontro, recoñecemento e emoción na nosa lingua. <https://padlet.com/mrmuriano/n-s-tam-n-navegar-existe-a-maxia-pode-ser-de-todxs-jg9dwkrdmknm2nlk>
- Palou, J. y Bosch, C. (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Graó.



- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK* 2. 0, pp. 1-20. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Roig, D. (2017). ¿Por qué debemos estar nativos e inmigrantes en las redes? TIC, TAP, TEP: de náufragos a nativos. En Lluna, S. y Pedreira “Wicho”, J. (Coords.), *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital* (pp. 89-101). Deusto.
- Sobrino-Freire, I. y Muriano Rodríguez, M. (2019). Levando a tradición oral á escola. Repositorio Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/24711>
- Sobrino-Freire, I., De Palma, R. y Zapico, H. (2018). O futuro profesorado de Educación infantil como modelo de lingua: análise de producións orais e percepcións da competencia lingüística en galego. En Díaz, M., Vaamonde, G., Varela, A., Cabeza, M.<sup>a</sup> C., García-Miguel, J. M. y Ramallo, F. (Eds.). *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 854-861). Universidade de Vigo.
- Torres, X. (27 de octubre de 2001). *Eu tamén navegar*. Real Academia Galega.

## **46. El museo de la Alhambra para trabajar el patrimonio en Educación Primaria. Una propuesta didáctica para la formación del futuro profesorado**

Contreras García, Javier

Ortega Chinchilla María José

Guerrero Elecalde, Rafael

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** La presente idea se diseña con la intención de realizar una propuesta didáctica para el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, basada en el uso del material expuesto en el Museo de la Alhambra, sito en el Palacio de Carlos V, dentro del propio conjunto monumental. Para ello se seleccionarán una serie de temáticas, sobre las que el alumnado deberá trabajar, usando materiales seleccionados de entre los expuestos. Nos planteamos como objetivos: Poner en valor los contenidos expositivos del Museo de la Alhambra como material didáctico, Utilizar estos recursos como herramienta para la enseñanza del patrimonio, evaluar las capacidades del alumnado en la elaboración de actividades con estos materiales. Para ello, como se decía, se implementarán una serie de temáticas, sobre las que el alumnado deberá seleccionar objetos presentes en el museo, y tras eso, elaborar su propuesta didáctica. Se espera que esta propuesta ayude a una mejor comprensión de la etapa nazarí de la historia de España, y que la puesta en valor de este espacio ayude al alumnado en la mejor aceptación de estos de los museos como espacio de ocio-aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, museo, visita didáctica, recursos didácticos.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso de recursos didácticos está cada vez más implantado en nuestras aulas. La idea de utilizar no sólo libros de texto o apuntes para complementar la clase está más que aceptada. Ya el Padre Andrés Manjón en el siglo XIX, decidió “sacar” al alumnado de las aulas en pos de una pedagogía que explorara el entorno y usara lo más cercano como recurso didáctico (Arce, 2003). De ahí que utilizar estos recursos, apoyar la docencia, sea una herramienta clave para la transmisión de contenidos y la asimilación de conceptos. El conocimiento de nuestro alumnado del Grado de Educación Primaria en materias históricas o patrimoniales, es bastante escaso. Así lo atestiguan sus intervenciones en clase o la falta de ellas, así como la realización de trabajos en estas materias. Intentando solventar este problema, proponemos aquí el uso de un recurso como puede ser el Museo de la Alhambra, para conocer mejor una parte del pasado de la ciudad en la que viven y estudian, mediante el uso de los materiales expuestos en el mismo. La propuesta, eminentemente teórica, se basará en la selección de piezas y en la realización de actividades sobre las mismas, si bien aquí, solo propondremos la división de los contenidos del museo en una serie de temáticas.

### 1.1. Antecedentes teóricos

Ya se ha hablado en la introducción de la *Pedagogía Manjoniana*, si bien esa metodología no era del todo nueva en su tiempo. Manjón busca alfabetizar al pueblo español, sobre todo a los más pobres, desde un punto de vista casi piadoso, entroncando con la escuela cristiana. Métodos parecidos o en la misma línea podemos encontrar en ese mismo siglo XIX. Ya la *Escuela Nueva* planteó unos postulados muy parecidos a los que se trabajan hoy día, como: coeducación, trabajos manuales, el uso del juego como elemento didáctico, las excursiones con finalidad geosociológica, o la autoevaluación (De Arce, 2003). El método de María Montessori va en la misma línea, siendo también influenciado por la propia Escuela Nueva. Sus investigaciones ya postulaban la importancia de lo sensorial en los aprendizajes y la acción sobre el medio de forma que estos potencien el aprendizaje de forma autónoma y el propio desarrollo integral del niño (Espinoza, 2022).

De este modo, se mostraron otras propuestas en España como las llevadas a cabo por Manuel Cossío, Giner de los Ríos o García Lorca con la Barraca. Cossío recorrió España con sus Misiones Pedagógicas, al estilo de García Lorca. Planteaba nuevos modelos de enseñanza basados en el aprendizaje mediante el juego alejándose de la escuela tradicional de aquellos momentos, basada en el castigo como represalia si no había aprendizaje. Sigue la obra iniciada por Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza. Los tres, llevarán el cine, el teatro y la enseñanza a las zonas más desfavorecidas de España, convirtiendo los espacios públicos en aulas (Vega, 2017).

Otra de las figuras más importantes de la enseñanza de la época será la barcelonesa Rosa Sensat. Influencia por la Escuela Nueva, el ayuntamiento de la ciudad la puso como directora de la denominada *Escuela del Bosque*. La idea era educar poniendo al niño en relación con la naturaleza, respetando su personalidad, y haciendo hincapié en su propia forma de aprender. Este proyecto duró desde 1914 hasta 1930 (Cortada, 2005).

### 1.2. Tratamiento curricular

Para encuadrar esta propuesta dentro del marco legislativo del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, (LOMLOE), nos centraremos en destacar los aspectos legales en los que se basará. Tratándose de una idea que trabajará la Granada Nazari, encuadraríamos la propuesta en sexto de primaria, curso donde se

trabajaría la Edad Media y por ende la etapa de Al-Ándalus. Si bien no es nuestra idea centrarnos en la adaptación de la propuesta al curso académico, sino más bien contribuir a la formación de los futuros profesores de Educación Primaria, brindándoles herramientas, ideas y recursos, así como contenidos, nos apoyaremos en el currículum para implementar la idea.

En el artículo 9, se dice:

“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones”.

Podemos relacionar este artículo con la idea del conocimiento y respeto a la cultura nazarí que reinó en Granada, durante doscientos años.

En cuanto a las competencias clave que se van a trabajar en esta propuesta, encontramos: la competencia en comunicación lingüística, la competencia emprendedora, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia en conciencia y expresiones culturales, la competencia en matemática y ciencia, tecnología e ingeniería y la competencia ciudadana.

Competencia en comunicación lingüística:

Esta competencia implica el saber interactuar de distintas formas en diferentes ámbitos y de forma coherente, así como el dominio de la lengua castellana. En este caso creemos que, debido a la idiosincrasia del museo de la Alhambra, basado en elementos de origen árabe, el alumnado conocerá o reforzará el conocimiento de nuevas palabras, el origen de las mismas y terminología propia del patrimonio conservado en el museo.

Competencia emprendedora:

Esta competencia implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Está íntimamente relacionada con nuestra idea, ya que buscamos que el alumnado se estimule con los objetos del museo de forma que sean capaces de diseñar actividades que luego puedan implementar en su aula en su futura labor como docentes.

Competencia personal, social y de aprender a aprender:

Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante, así como gestionar el tiempo y la información eficazmente. También incluye adoptar estrategias de aprendizaje y procesos metacognitivos. Creemos que esta metodología, por el propio proceso de creación de actividades, por el conocimiento *in situ* de nuevos contenidos y por la aproximación a una nueva forma de conocimiento, suponen la puesta en práctica de esta competencia.

Competencia en conciencia y expresiones culturales:

Supone respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de manifestaciones artísticas y culturales. Creemos que esta idea, al poner en valor el pasado nazarí de Granada, sus modos de vida y de expresión cultural, suponen una clara plasmación de lo que se debe trabajar en esta competencia.

Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería:

En este caso nos centramos sólo en un parte de lo que el articulado de la ley dice sobre la competencia. Conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluida la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social. Por tanto, el conjunto de metodologías que el alumnado usará en su elaboración de actividades (seguramente muchas de ellas de carácter digital) supondrán una puesta en práctica de esta competencia.

Competencia ciudadana:

Contribuye a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar en la vida social y cívica. Basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas. Creemos que nuestra propuesta ayuda a conocer el modo de vida, así como las circunstancias sociales, políticas, económicas y jurídicas propias del periodo nazarí, para así comprender mejor esta cultura en su tiempo (LOMLOE, 2022).

### **1.3. El uso de objetos como forma de aprendizaje**

En una época como la nuestra, donde domina el uso de las TIC y los recursos digitales, quizá, usar una metodología más tradicional, sea lo revolucionario. Así la novela histórica, o el uso del objeto como elemento para conocer el paso del tiempo, han sido suplidos por las nuevas tecnologías. En nuestro caso de estudio, ha resultado arto complicado encontrar investigaciones de carácter científico vinculadas al uso de objetos históricos (no digitales) en la educación, cualquiera que sea la etapa. Aun así, estamos convencidos de que su uso puede suponer una forma más que interesante de acercarse al pasado histórico. De hecho, los conocidos como *objetos de aprendizaje*, se definen como:

una entidad digital, autocontenible y reutilizable, con un claro propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los objetos de aprendizaje han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos (Chiappe et al. 2007).

Por tanto, nuestra idea es mucho más sensorial, más táctil, que una propuesta basada en las TICs. El uso de objetos como recurso en el aula viene desde hace ya muchas décadas. Es verdad que su uso se ha limitado a ciertas materias, como las artísticas, la historia, y en algunos casos más específicos las ciencias, ya que ayudan a demostrar su practicidad. Ya profesores como Salazar o Ferrater, teorizaron sobre la utilidad del uso de objetos en el aula, si bien sus estudios están actualmente superados. Estos autores entendían que los objetos podrían ser “ilimitados” a la hora de ser usados como apoyo didáctico, si bien estos objetos tienen unas características que los definen y que al final los limitan como recursos didácticos, estas serían: la propia naturaleza del objeto, su calidad estética, su resistencia, etc. (Martín-Piñol y Calderón Garrido, 2020). Siguiendo a estos mismos autores, podemos clasificar los objetos en función de su valor como material didáctico, entre ellos podemos encontrar:

- Valor Funcional: ¿cuál es la función real que tiene ese objeto en la vida cotidiana?
- Valor Estético: ¿es un objeto bello? ¿cómo se entiende su estética a lo largo de los estilos artísticos?
- Valor de Antigüedad: ¿qué antigüedad tiene el objeto, como afecta esto a su valor?

- Valor de Historicidad: ¿Cómo puede ser usado como un elemento que transmite parte de la historia del ser humano?
- Valor Mágico: Ciertos objetos que según la cultura pueden tener carácter sobrenatural (Martín-Piñol y Calderón Garrido, 2020).

Para otros autores, el uso de objetos supone una herramienta básica en la enseñanza de materias como en este caso la historia. El objeto en este caso no deja de ser una fuente histórica más, así, en teoría, ayudaría al alumnado a conocer la realidad de tiempos pasados, relacionarlos con el presente y dotar de significado a ese objeto, fuera del hecho de que sea una simple creación humana sin más. Supone por tanto un acercamiento directo a la historia, entendiendo que el pasado no solamente es un concepto etéreo e intangible, sino que puede ser trasvasado a la actualidad mediante objetos del pasado (Tapia y Arias, 2021).

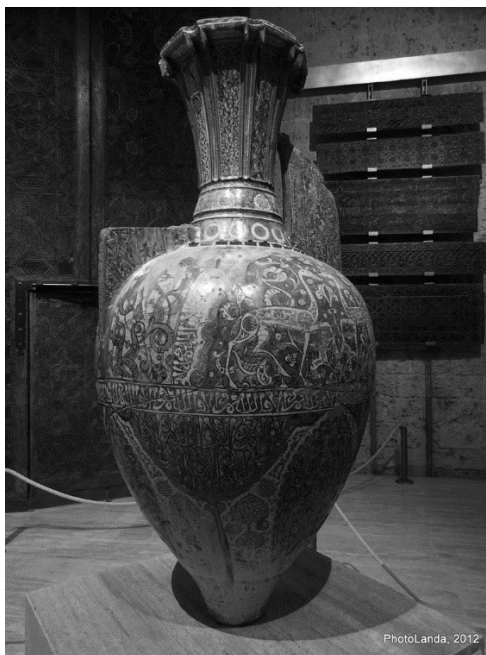
En este sentido se puede entender que cualquier museo no deja de ser un contenedor de objetos, de objetos con alguno de los valores que hemos citado anteriormente, y que pueden ser usados como recurso didáctico en cualquier materia. Experiencias previas parecidas hay muchas. López y Guerrero (2020) utilizan el museo arqueológico de Córdoba como recurso didáctico. Plantean el uso de los objetos que contiene como una forma de acercar al alumnado su historia local, así la comprensión y aprendizaje de la historia desde un punto de vista más directo. Entienden este recurso como parte de una planificación didáctica, de actividad extraescolar que supone un apoyo a la docencia en el aula y a la enseñanza de la historia.

La experiencia educativa que se propone intenta alcanzar una mejora de la formación patrimonial del alumnado de Grado en Educación Primaria, junto que experimenten sobre metodologías activas vinculadas al estudio y análisis de los elementos del entorno.

De este modo pueden definirse los siguientes objetivos.

Objetivos generales:

- Diseñar planteamientos metodológicos que refuercen el valor de la didáctica del patrimonio para la enseñanza y aprendizaje, en el aula de educación primaria, por medio de las visitas o itinerarios al Museo de la Alhambra.
  - Desplegar estrategias dirigidas a aumentar la concienciación del futuro profesorado de Educación Primaria, sobre el valor didáctico del patrimonio histórico-cultural como herencia común compartida.
- Objetivos específicos:
- Utilizar los recursos ofrecidos por el Museo de la Alhambra como herramienta para la enseñanza del tiempo histórico.
  - Favorecer la adquisición de competencias en el alumnado del Grado en Educación Primaria relacionadas con el diseño de actividades para la enseñanza del patrimonio en la etapa de 6 a 12 años.
  - Forjar en la conciencia alumnado del Grado de Educación Primaria la importancia de trabajar el patrimonio en las aulas de esta etapa educativa.
  - Incentivar los niveles de motivación e interés entre el futuro profesorado de Primaria por el patrimonio de su entorno como recurso didáctico.
  - Evaluar las capacidades del alumnado del Grado de Primaria en la elaboración de actividades con estos materiales.



**Figura 1.** Jarrón de las Gacelas. Jarrón de tipo nazarí, una de las obras maestras de la cerámica universal.

## 2. MÉTODO

Para llevar a cabo esta propuesta, nuestro principal recurso será el Museo de la Alhambra, situado en el Palacio de Carlos V, dentro de dicho conjunto monumental, en la ciudad de Granada. Según la información contenida en su página web (<https://www.alhambra.org/museos-alhambra.html>):

Creado en 1942 como Museo Arqueológico de la Alhambra, pasó en 1962 a denominarse Museo Nacional de Arte Hispano-musulmán, dependiente del Ministerio de Cultura, hasta 1994 en que adquiere su actual denominación y se gestiona por el Patronato de la Alhambra y el Generalife.

Posee la mejor colección existente de arte nazarí, fundamentalmente procedente de excavaciones y restauraciones realizadas en la misma Alhambra, por lo que su visita es un complemento ideal a la del propio Monumento. Igualmente posee una selecta colección de piezas de arte hispanomusulmán y musulmanes orientales que permiten una comprensión más exacta de la evolución de este arte, tanto en la región de al-Andalus como en el mundo árabe. Desde 1995 tiene instaladas sus salas de exposición en la planta baja del Palacio de Carlos V, cuyo proyecto de rehabilitación obtuvo el Premio Nacional de Restauración y Conservación de Bienes Culturales de ese año.

El museo cuenta con un total de siete salas: ciencia, fe y economía, periodo emiral y califal, decoración arquitectónica califal, del arte taifa al nazarí, periodo nazarí, edificios públicos, periodo nazarí, la Alhambra y otros edificios en la ciudad, la rauda y la cerámica de lujo y la decoración y el ajuar. Entre las principales piezas que podemos encontrar en este museo, se encuentran: la pila de Dar al-Nawra, de la época de Almanzor, el yamur de la mezquita de Almanzora, actual iglesia de Santa Ana, la lápida fundacional del Maristán, o el Jarrón de las Gacelas. Como complemento de esto, el museo también ofrece la posibilidad de realizar una visita virtual a través de su página web: (<https://www.alhambra-patronato.es/descubrir/alhambra-y-generalife/museos/museo-de-la-alhambra/visita-virtual>).

Para el desarrollo del proceso metodológico, se entiende que lo más aconsejable es que privilegie la participación de todas personas y que sea lo más flexible posible, para de este modo activar la motivación, el interés y la curiosidad del alumnado por todo lo que está aprendiendo.



**Figura. 2.** Yamur que se usó como remate del alminar de la mezquita aljama de Almanzora, en el Albaicín, (Siglo XI)

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Esta propuesta iría dirigida al alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, más concretamente a la asignatura El Patrimonio Histórico y Cultural y Su Didáctica (de 1er. curso) y a la de Didáctica de las Ciencias Sociales (2º curso), ya que creemos que es el más adecuado para esta actividad, debido a la transmisión de este conocimiento que se haría en la etapa de Educación Primaria. Aunque la base histórica, o histórico-artística del alumnado no es tan importante como podría ser la de otro tipo de alumnado como por ejemplo el del Grado de Historia del arte, sí que cumplen con unos mínimos para que esta actividad pueda ser llevada a cabo.

### **2.2. Instrumentos**

Como principal instrumento de trabajo será el citado Museo de la Alhambra y los objetos expuestos en la colección que contiene. Sería imposible describir aquí todo el material contenido en el mismo, máxime cuando lo que buscamos en esta propuesta es que el alumnado seleccione objetos de la colección, dejándoles libertad de elección, eso sí, dentro de las temáticas presentadas.

### **2.3. Procedimiento**

La idea se plantearía de la siguiente manera: En una fase inicial, en el aula, se trabajaría, a partir de una actitud dinámica ante la actividad, en la confección de las actividades. De este modo, se incentivaría una metodología dirigida a la mejora de la formación del alumnado, que ayudaría a comprender mejor el valor didáctico del patrimonio. En este sentido, el alumnado debería investigar sobre la Granada Nazarí, sobre la cultura musulmana, su estilo de vida, creencias religiosas y problemática de la época. el museo de la Alhambra. Con esta indagación, empezarán a construir su conocimiento sobre aquello con lo que van a trabajar. También se plantearía una pequeña investigación sobre el espacio que se iría a visitar, el museo de la Alhambra, el antes de realizar la visita *in situ*, de la importancia del museo (también por lo que significa para la ciudad), del valor de los elementos patrimoniales que en él se exponen y de sus



posibilidades como herramientas didácticas. Se debe destacar que esta práctica estaría íntimamente ligada a otras ya realizadas en clase, como por ejemplo la de llevar objetos de carácter histórico, o histórico-familiar, y contar que valor tienen, tanto histórico como sentimental, así como su antigüedad, sus características y su potencialidad como elemento didáctico.

Por otra parte, se revisaría el marco normativo del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo (LOMLOE), por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, haciendo especialmente hincapié en lo que concierne al patrimonio, no sólo por su interés para adquirir competencias relacionadas con el pensamiento histórico, sino también por su relevancia para trabajar contenidos relacionados con el género, la diversidad, el medioambiente (y los ODS) o la identidad. Para este fin, y para también fomentar el trabajo colaborativo, se trabajaría en el análisis de la información del currículum en grupos y, de ese modo, se distinguiría aquella que conviniera más concretamente a la temática del ejercicio propuesto, intentando construir una fundamentación teórica para la elaboración de la visita didáctica. Asimismo, sería interesante una elección de artículos, libros, blogs, videos... que ayudaran a completar la información.

La siguiente etapa, consistió en planificar una visita didáctica al Museo de la Alhambra, pensando en el aula de Educación Primaria, en grupos pequeños disponiendo libertad total para su configuración. Como apoyo, pudieron realizar una visita virtual a través de la página web del centro (<https://www.alhambra-patronato.es/descubrir/alhambra-y-generalife/museos/museo-de-la-alhambra/visita-virtual>).

Para llevar a cabo la actividad, el alumnado debería trabajar la historia del museo, de los principales objetos de este y de cómo estos son reflejo de una etapa de la historia de la ciudad en la que viven o estudian. Asimismo, para realizar la visita didáctica, debería seleccionar entre una serie de temáticas, que le servirían para definir la selección de objetos, que luego serán usados como elementos didácticos. Las temáticas que se plantearían son: Vida cotidiana, ritos ceremoniales islámicos, la cultura del agua, la mujer y la decoración palaciega. Todos estos temas serían “grandes contenedores temáticos” donde el alumnado puede ubicar gran cantidad de las piezas expuestas en el museo. Una vez seleccionadas las piezas, se les pedirá a los alumnos que las agrupen en la temática asignada y que los planteen como recursos didácticos para el aula.

Finalmente, la clase realizaría la visita didáctica al museo, según las propuestas elaboradas por el propio estudiantado, generando además un debate, en el propio museo, sobre los resultados de los trabajos presentados y su conveniencia o no para desarrollarlos en el aula de Educación Infantil.

### **3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Creemos que esta propuesta, por lo señalado anteriormente, sería una buena manera de trabajar el conocimiento histórico con el alumnado del Grado de Primaria, ya que como se ha señalado, sus conocimientos previos son escasos en la materia, y hacerles investigar, indagar y crear actividades sobre el conocimiento que van creando, puede ser una mejor forma de transmitir conocimientos y de dejar un mayor poso en los mismo. Como se ha demostrado, las pedagogías experienciales y fuera del aula ayudan a fomentar conocimientos, así como a aumentar el interés sobre los mismos con el componente objetual, es decir, toco le objeto, siento el objeto y por lo tanto, ya no es un conocimiento abstracto, sino que representa un momento del pasado histórico. El uso del objeto como recurso didáctico ha quedado más que acreditado, a la vez que su valor como medio de transmisión de conocimiento.

Por tanto, creemos que esta propuesta cumple con los objetivos antes planteados. Por un lado, ponemos en valor los contenidos expositivos del Museo de la Alhambra como material didáctico, así como utilizamos estos recursos como herramienta para la enseñanza del tiempo histórico, al tiempo que una vez finalizada la propuesta y sean entregadas las actividades del alumnado, podremos evaluar las capacidades del alumnado en la elaboración de actividades con estos materiales.

## REFERENCIAS

- Cortada Andreu, E. (2005). *Rosa Sensat i Vila. Devoción por la Naturaleza. Treinta retratos de maestras*. Cisspraxis.
- Chiappe *et al.* (2007). Toward an instructional desing model based on learning objects. *Educational Technology Research and Development*. 55, 671-681.
- De Arce, Victorino. (2203). Manjón y su obra. *Pulso*. 26, pp. 71-84.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Conrado*. 18(85), pp. 191-97.
- López Serrano, M. J. y Guerrero Elecalde, R. (2020). El museo arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria. *Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, (7), 153-170.
- Martín-Piñol, C. y Calderón-Garrido, D. (2020). Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos. *Arte, estudio y sociedad*. (33)2, 467-483.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, (LOMLOE) por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Tapia Espinosa, F. y Arias Ferrer, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. 14(28), pp. 44-56.
- Vega Fuente, A. (2017). Las misiones pedagógicas: más que una utopía. *Revista Educación Social*, 24, 1221-1230.

## **47. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio**

Pérez Largacha, Antonio

Marañón Martínez de la Puente, Ruth

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España.*

**Resumen:** El aprendizaje servicio (ApS) es una metodología docente que concede un protagonismo a los estudiantes en su aprendizaje y los sitúa en comunicación y relación con su entorno, tanto del centro educativo como social. En relación con la educación histórica y patrimonial, el ApS permite vincular todos los patrimonios que circundan a los centros escolares con los contenidos curriculares, así como trabajar con instituciones oficiales y sociales para tejer un conocimiento patrimonial que englobe a todos y permita su conservación y valoración. Un aprendizaje y una relación social para valorar nuestro pasado y tradiciones creando unos vínculos emocionales y vitales más allá de una valoración patrimonial asociada al turismo o el beneficio económico que olvida, y esconde, gran parte de la riqueza patrimonial. Una realidad que será analizada en la primera parte del trabajo y que está ocasionando una valoración patrimonial que cae en errores identitarios propios de siglos pasados, motivo por el que el ApS se propone como recurso para vincular nuestro patrimonio con la sociedad y hacer sentir que patrimonio somos todos, al tiempo que sentar unas bases que permitan conocer, valorar y entender el patrimonio de otras sociedades y culturas.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, aprendizaje servicio, identidad patrimonial.

## 1. INTRODUCCIÓN

Patrimonio y sociedad no han ido de la mano en demasiadas ocasiones y en la actualidad el distanciamiento sigue existiendo. Es cierto que la educación patrimonial está cada vez más presente, pero se siguen valorando y conociendo lugares o monumentos, así como museos, que actúan como reclamo cultural y turístico, mientras gran parte del patrimonio, material o inmaterial permanece en el olvido y abandono. Ello se debe a que la sociedad solo considera la conservación de determinados patrimonios, generalmente vinculados al discurso hegemónico y que suelen ser los reivindicados y apoyados de forma institucional. En cierta medida, esta tendencia también influye en un distanciamiento de la sociedad respecto a sus “verdaderos” patrimonios. En palabras de Fontal y Marín-Cepeda (2018, p.485), “los vínculos patrimoniales pueden comprenderse como una suerte de puente entre las personas y el contexto en el que viven”. Sin embargo, cuando no se conoce qué elementos han construido y determinado nuestro entorno y sociedad, resulta complejo y arduo tender esos puentes, por lo que no se valora el patrimonio.

La mayoría de las localidades españolas tienen una historia que se remonta a la prehistoria, la antigüedad o el medievo, un pasado que solo se menciona y difunde como algo que da prestigio y atrae visitantes, pero se desconoce el resto. Es por ello por lo que preguntas, y debates, como si vale la pena convertir en visibles los restos arqueológicos que yacen en el subsuelo de una ciudad adquieren todo su sentido. ¿Cuál podría ser, entonces, el camino a seguir para animar a la sociedad a una participación activa en la conservación y salvaguardia de sus patrimonios sea cual sea su índole? Tal vez una de las bases resida en compartir el proceso de *patrimonialización*, donde no es necesario identificarse solo con elementos palpables, pero donde sí es relevante adentrarnos en las redes de lo comunitario, lo compartido, lo sencillo, la creación de los acervos sociales (Marañón y Maldonado, 2019), de tal modo que así comencemos a entender, sentir y preservar el patrimonio. Es por ello necesario establecer unos vínculos que enlacen a diferentes generaciones, y a estas con su propio entorno, lo que puede lograrse gracias al aprendizaje servicio, poniendo en comunicación a instituciones, oficiales y educativas, que aporten y fusionen su educación y formación patrimonial para alcanzar al conjunto de la sociedad.

## 2. DICOTOMÍAS EN LA VALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO

Como hemos expuesto se detecta una dicotomía en cuanto a la valorización del patrimonio, descrita en dos grandes vertientes. La primera de ellas es la turistificación del patrimonio, donde puede observarse un cambio en la concepción y utilización del patrimonio desde las revoluciones burguesas, cuando sirvió para dotar de unas identidades a estados y sociedades mientras que, en la actualidad, se piensa más en la rentabilidad turística, y por ende económica que puede tener el patrimonio. Este ha de ser visible y emblemático del mensaje que se desea transmitir, relegando a otros patrimonios que no cumplen con dicho objetivo. Una consecuencia de ello es la exageración, el destacar un tipo de patrimonio sobre otros lo que en ocasiones puede llevar incluso a una invención patrimonial. Durante el siglo XIX, los monumentos, el patrimonio, se musealizó al tiempo que se establecía un orden natural en ellos en el que encontraba su ratificación el saber histórico, en la actualidad el patrimonio se utiliza para transmitir lo que la ciudad, el estado o el ámbito cultural donde se encuentra quiere transmitir, que coincide con lo que el visitante espera encontrar.

En las últimas décadas se ha ido creando un turismo de enclaves que, en muchas ocasiones, tiene escasa relación con sus propios entornos. De hecho, esta situación nos aboca a una visión romántica de la cultura, el patrimonio y la identidad, resumida en multitud de ocasiones en celebraciones

gastronómicas o de otro tipo con ciertos tintes etnográficos. Un enfoque, incluso, que nos lleva a una *autenticidad inventada* (Harvey, 1989) o a la reproducción de un imaginario que concede a los diferentes patrimonios la etiqueta de productos en venta (Camarero Rioja, 2019; Jover Báez, 2019).

A esta realidad también contribuye la búsqueda de determinadas identidades, cayendo en ocasiones en intenciones similares a las que tuvieron lugar en los siglos XVIII y XIX. La decisión de proteger y difundir un patrimonio lleva implícito destacar un período histórico y unas señas de identidad que olvida, incluso minusvalora, otras realidades culturales y patrimoniales. Es así como se pueden encontrar recreaciones históricas que transmiten el legado que la antigua Roma dejó en la Península Ibérica, o más frecuentemente el medievo, pero que olvidan y esconden otros patrimonios y legados culturales. En el caso de las ferias medievales es la sociedad, la vida o las costumbres cristianas las que están presentes, olvidando el legado de un patrimonio árabe que subyace y es anterior, una visión que también está presente en las fiestas de Moros y cristianos y cuya celebración se remonta al mismo medievo (Domene, 2015). Lo mismo puede decirse en relación con el mundo romano, sus construcciones e infraestructuras, así como el latín, nos hablan de una romanización que relega a unos pueblos prerromanos, existentes en toda la península ibérica, a un segundo plano, cuando no a una visión bárbara que destaca el carácter civilizador romano.

Sin duda, las recreaciones históricas aportan un conocimiento, así como unos beneficios económicos, y se divulgan como unas actividades en las que participa la sociedad, pero deben de ir acompañadas de una didáctica (Guillen, Hernández y Sánchez, 2021), de una transmisión del patrimonio y no convertirse únicamente en eventos en los que participa la población de una localidad reconstruyendo un hecho histórico (Español Solana, 2019). Incluso existe el peligro de que en algunas ocasiones puedan convertirse en lo que Hobsbawm (2002) consideró como tradiciones inventadas o, como en el caso de la Maragatería, originar una gentrificación rural al convertirse las tradiciones locales en unos espectáculos, aparecer una lucha de intereses entre la población local y visitante, así como propiciar reconstrucciones con materiales impropios de la comarca (Alonso, 2017). Al respecto, es interesante recordar que nuestro legado cultural suele remontarse y ligarse, historiográficamente, a dos tradiciones, la grecorromana y la judeocristiana, relegando al resto a un segundo plano, lo que se refleja en la valoración y conocimiento del patrimonio en la sociedad, salvo excepciones que, precisamente, sirven como reclamo turístico, como la mezquita de Córdoba o la Alhambra de Granada.

La consecuencia de ello es un turismo patrimonial que permite experimentar, vivir lo que se espera encontrar, pero no necesariamente saber y conocer, sino ratificar unas ideas y sentidos preconcebidos. Esta es una de las bases del turismo actual que, en gran medida, está fomentado por los poderes públicos.

En muchas ocasiones dichos poderes, así como sectores de la sociedad, ocultan o minimizan el valor patrimonial de determinados restos ante el temor a su posible impacto, algo que no debería suceder si la sociedad conociera todo su pasado y patrimonio y tuviera una vinculación estrecha y directa con el mismo. Ello minimizaría debates que siguen presentes como la incompatibilidad entre el patrimonio arqueológico y desarrollo. ¿No es acaso también el patrimonio desarrollo? ¿No es sino el hilo que ha tejido y mantenido unidas a las diferentes sociedades y culturas a través de los tiempos con su entorno? Si hablamos de patrimonio, hablamos de tradiciones, de arraigo, de lugar, de tierra... de identidad y, en consecuencia, sería muy osado reducirlo a un matiz económico sin valorar su aspecto social.

El patrimonio es algo vivo que se ha ido construyendo con el paso de los siglos, muchos o pocos, y que seguimos construyendo en la actualidad. No son solo las catedrales, palacios o edificios más representativos de una ciudad, sino la vida de una ciudad, las costumbres de sus habitantes, así como el entorno, urbano y geográfico, en que dichas construcciones, extraordinarias sin duda, se realizaron, pero la tendencia es a destacar lo extraordinario, no lo cotidiano, aislando de ese modo un patrimonio y una historia que se convierte en un producto y espectáculo (Appadurai, 1986).

Cuando se viaja a Egipto se espera ver unos monumentos concretos de época faraónica, no los de tiempos árabes, y podrían señalarse muchos otros ejemplos que incluso están sucediendo en ciudades españolas. El patrimonio se ha mercantilizado, incluso el *souvenir* se ha convertido en el objeto de deseo.

A pesar de ello, incluso a esto podemos y debemos darle una vuelta de tuerca, aportando una mirada positiva y constructivista, porque:

al igual que los artistas transmiten desde su sensibilidad plástica o visual su mundo, existe una realidad de contar (y escuchar) en las diferentes civilizaciones y pueblos que han sustentado los saberes tradicionales u otras formas de transmisión cultural... existe la necesidad de compartir experiencias, vivencias y saberes. El *souvenir* es una representación, imagen u objeto, de esa necesidad de ser-estar en el mundo (Marañón y Maldonado, 2020, p. 417).

No obstante, más allá del propio objeto que podemos re-significar, el *souvenir* implica una vivencia y más tarde el recuerdo de lo sentido. Por ello el patrimonio no son solo los monumentos que visitamos, sino también la vida en los barrios, sus tiendas, sus antiguas fábricas, un baile, aquel plato delicioso de la abuela o el olor de la tierra tras llover un día de cosecha. Tradiciones y experiencias ligadas a lugares que se están perdiendo por actuaciones dirigidas al beneficio económico, con problemas como la gentificación, los apartamentos turísticos o el derribo masivo de edificios del pasado, entre otros. El turismo patrimonial ha creado empleos y aportado unos recursos para la restauración cultural, pero también un desplazamiento de la población y una creciente comercialización.

Igualmente, a la sociedad le llega, a través de los medios de comunicación, los beneficios que tiene el turismo patrimonial, apoyado incluso por la UNESCO, que sigue unos parámetros que están originando un elitismo cultural que idealiza el patrimonio (Zhu, 2021), lo que implica hacer todo lo posible para que el turista observe lo que espera, no descubrir o sorprenderse.

La conservación del patrimonio y su utilización incluso con parámetros actuales de beneficio económico es posible, pero para ello es necesaria una gestión que podría llegar a ser demandada desde la propia sociedad, que antes debe conocer y valorar su pasado y patrimonio (Calderón, 2011).

Nos encontramos, en consecuencia, con la otra cara de esta dicotomía: el discurso hegemónico del Patrimonio vs. patrimonios (variados, singulares, arraigados a las diferentes sociedades y gentes desde lo más puro y sencillo, esos patrimonios “olvidados”).

En los últimos años, el auge de los videojuegos y de algunas series, así como ciertas noticias que aparecen en los medios de comunicación, han puesto en valor unos patrimonios que, en la mayoría de las ocasiones, solo repiten o refuerzan unos estereotipos e ideas, pero no se conoce el patrimonio de cada

localidad, región o comunidad que puede otorgar un conocimiento útil, reforzar una identidad y favorecer una convivencia. El conocimiento de las aportaciones que diferentes culturas y momentos históricos han realizado es ignoto.

Arte y patrimonio se han entendido, historiográfica y culturalmente, como unas manifestaciones de alta cultura que debían ser contemplado en museos u otros espacios públicos, una forma de experimentar y sentir el pasado que poco aporta y que ha cambiado en los últimos años. Estas manifestaciones al mismo tiempo se han considerado únicas, en especial en el ámbito occidental, que con los siglos ha recogido y reunido en sus museos expresiones y manifestaciones representativas de otras culturas. Es por ello por lo que, desde la óptica de los investigadores de la didáctica, de los museos, pero también desde la antropología, se incide en la necesidad e importancia de considerar el arte y el patrimonio en términos que impliquen la participación y compromiso de la sociedad; y se abandone su contemplación como meros objetos o imágenes (Gell 1998; Morphy y Perkins, 2006). Olvidar el recorrido unidireccional objeto-sujeto para lanzarnos a la acción *patrimonializadora* que se dirige del sujeto al objeto (Fontal y Marín-Cepeda, 2018).

El enfoque en Educación Patrimonial en la actualidad nos lleva a transitar hacia la *socialidad patrimonial*, es decir, entender que es vital una participación de la sociedad para el establecimiento de unas relaciones y dinámicas que aprecien lo propio y lo ajeno, que respeten, vivan y sientan los patrimonios. No se puede gestar el vínculo patrimonial sin haber moldeado sinergias, donde ambientes, atmósferas, sentimientos y emociones confluyen en la noción de colectivo y sociedad (Maffesoli, 1990). De ahí que podamos afirmar que patrimonio somos todos, ya que lo social se teje juntos.

En palabras de Torregrosa y Falcón (2013), la riqueza del patrimonio se esconde en la plasticidad de su concepción, ligada de manera irrefutable a las relaciones sociales y al ejercicio de apropiárnoslo desde lo sensible y sensitivo. Dicho de otro modo, desde una vinculación emocional. Por ello, desde esta perspectiva el abanico de manifestaciones y formas patrimoniales se amplía y gesta nuevas realidades y constructos colectivos, más allá de los circuitos establecidos y hegemónicos.

A pesar de tener cada vez más empaque y respaldo desde instituciones y diversas investigaciones, este enfoque requiere aún de mayor apoyo y visibilidad. Es necesario, en consecuencia, un cambio, una transformación que permita llegar a establecer una comunicación directa entre el patrimonio, el pasado y la sociedad, no solo planteando aquellos aspectos modernos del pasado que siguen estando presentes, también transmitiendo el valor social y cultural y dejar de considerar al patrimonio un problema u obstáculo, sino como una oportunidad de desarrollo social.

Urge, por tanto, tejer más nexos entre entidades culturales y sus entornos, centros educativos abiertos a colaborar con asociaciones, diferentes colectivos o instituciones y de esa forma poner las bases de una “co-producción” patrimonial que situé a la comunidad en el centro del turismo y la valoración patrimonial (Zhu, 2021). De ahí que, desde nuestra perspectiva, una de las posibles oportunidades de crear sinergias y fortalecer vínculos sociedad-patrimonio pase por el aprendizaje-servicio.

### **3. APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA METODOLOGÍA PARA VIVIR EL PATRIMONIO**

Si tenemos en cuenta que esta metodología solo se explica desde el compromiso social (Batllé, 2020) y que el vínculo se convierte en el sentido del aprendizaje, podríamos afirmar que nos encontramos ante uno de los enfoques más adecuados para la actuación desde y con el patrimonio. A través del Aprendizaje-Servicio (ApS) se fomenta la noción de ciudadanos capaces de provocar cambios, necesarios, honestos y fundamentados en la participación consensuada.

Hoy en día existen múltiples talleres didácticos, materiales educativos y propuestas desde entidades, centros culturales y museos, que ofrecen a la sociedad la oportunidad de acercarse a conocer “algo” sobre la historia de la humanidad: arte, ciencias, historia, etnografía o arqueología, por citar algunas. Pero ¿y a experimentar y sentir como propio aquello que sustenta precisamente esta, nuestra historia, cultura y colectividad? ¿Realmente se busca vincular al conjunto de la sociedad con su contexto y bienes?

Este “salir afuera” y trabajar desde la acción, desde el involucrar, experimentar e incidir en lo emocional, en lo sensible, permite tejer una participación social en torno al patrimonio. Un ejemplo significativo es el enfoque que, desde hace años, llevan haciendo algunos museos de arqueología o yacimientos, así como la didáctica del objeto para dejar de ver la cerámica o cualquier otra manifestación como algo del pasado cuando no como una simple piedra (Egea, Arias y Santacana, 2018).

Igualmente, conocer el patrimonio a través de las personas que trabajan en él, véase en una excavación arqueológica, en un archivo, en un museo..., bien presencial o virtualmente, ayuda a eliminar la imagen exótica y de aventura que el cine o las series otorgan al trabajo arqueológico, acercando la realidad a los estudiantes y la sociedad de la función social que tiene el pasado. En íntima relación con ello está la importancia que tiene en la actualidad el aprendizaje no formal (Etxeberria, Vicent y Asensio, 2012), tanto para los estudiantes que adquieren unas ideas previas que muchas veces hay que desmontar, como para el conjunto de la sociedad.

En el entorno de todos los centros educativos hay manifestaciones de un patrimonio, que en muchas ocasiones es poco conocido, desde una fábrica industrial a restos de un pasado arqueológico, sin olvidar el propio patrimonio local de tradiciones y costumbres que también puede unirse al patrimonio inmaterial familiar de los estudiantes que no son originarios de la localidad. Igualmente, en las proximidades de todo centro educativo existen asociaciones, centros culturales o bibliotecas que pueden servir de marco para el desarrollo de proyectos basados en el ApS realizados por los estudiantes.

A lo largo de un curso académico se pueden intercalar los contenidos curriculares con el entorno, conocer su historia y los cambios que ha experimentado, lo que contribuye a la adquisición de una capacidad crítica, de reflexión y observación, una formación ciudadana. Trabajar los contenidos y ponerlos en relación con el entorno de los estudiantes para que sientan el pasado como algo cercano, al tiempo que proporcionar una visión lo más holística posible, traslada a los estudiantes la importancia de relacionar su pasado con la música, el folklore, las costumbres o lo que se pensaba y decía en las fuentes.

Con la guía y orientación de los docentes, que también deben trabajar de una forma conjunta e interdisciplinar que se aleje de planteamientos conceptuales (Lucas Palacios y Estepa, 2016), los estudiantes indagan y elaboran una información que después han de transmitir, bien en el propio centro escolar y, si es posible, en alguno de los centros o instalaciones culturales que existen en su entorno,



acercando no solo a sus familias, también a la sociedad del barrio, pueblo o localidad sus reflexiones, conclusiones y valoraciones. De esa forma se van tejiendo unos vínculos que permiten establecer una comunicación y relación de los centros educativos con sus entornos, que pueden ir ampliándose lentamente.

El ApS convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje, al tiempo que les hace conocer el patrimonio y ponerlo en relación con problemas y situaciones de actualidad, como su conservación, así como su descubrimiento. Pero también lo importante es que con esa labor los estudiantes se comunican y establecen una relación con la sociedad para poner las bases de una valoración y respeto patrimonial, mientras que las instituciones públicas más cercanas (concejalías o ayuntamientos), sienten que la sociedad comienza a valorar su pasado por lo que deberán realizar un esfuerzo y apoyar iniciativas que, en la actualidad, quedan relegadas.

Lógicamente esta es una labor lenta, amenazada por un presentismo que invade todo lo que nos rodea, pero una labor necesaria para que la sociedad sea consciente de su pasado más cercano y adquiera conciencia que la pérdida o desconocimiento de su patrimonio contribuye a su propio olvido y destrucción.

Cuando se habla de Educación Patrimonial en ocasiones se hace desde perspectivas diferentes, como la función y actividades que realizan los museos o la posible implementación docente de unos contenidos en las aulas, planteamientos que son necesarios y enriquecedores, pero que deberían coordinarse para alcanzar una verdadera vinculación de la sociedad y conseguir que se sienta el patrimonio como algo propio. Es por ello por lo que el ApS, con sus variantes o matices metodológicos que puede incluir, como el aprendizaje basado en proyectos, nos ofrece la oportunidad de vincular escuela, museos, patrimonio y sociedad para contribuir a que la sensación, y realidad, de que el patrimonio somos todos vaya calando y germine.

Para alcanzar dicho objetivo se requiere la colaboración de instituciones y personas que, en muchas ocasiones actúan sin colaboración o comunicación entre ellas, o con objetivos diferentes (Mesa Coronado, 2023). Así, uno de los problemas de los investigadores y profesionales del patrimonio y de la historia es que en ocasiones consideran la divulgación, la transmisión didáctica de sus descubrimientos o conocimientos como algo que no es su labor, presentando sus investigaciones en congresos o publicaciones a las que la sociedad no suele acceder, pero el trabajo científico debe revertir a la sociedad (Vaquerizo, 2017).

A través del ApS se pueden establecer dichos vínculos, cualquier miembro de un departamento de la universidad más cercana, o lejana, de un equipo arqueológico, de un museo, de un archivo o incluso de un estudio de arquitectura y el taller de un artista del entorno, pueden impartir charlas, presenciales o no, hacer un seguimiento de los trabajos y colaborar con los docentes para lograr una vinculación que los estudiantes sientan como algo cercano y próximo (Guillen y Hernández, 2018). Al mismo tiempo, durante la presentación pública de lo aprendido y realizado por los estudiantes también pueden acudir, debatir y transmitir, al tiempo que los estudiantes, y la sociedad, los verá más cercanos. Con seguridad, muchos investigadores hubieran querido en sus años de formación que ello hubiera sido posible.

Lógicamente no todos los estudiantes se van a convertir en especialistas en alguna de las ramas de las Ciencias Sociales, pero sí pueden interiorizar las bases de un conocimiento, una valoración patrimonial que les va a guiar en su madurez con la toma de decisiones.

El ApS sitúa a los estudiantes en el centro del sistema de aprendizaje, los vincula con sus entornos y sociedad, al tiempo que permite establecer unos vínculos entre bienes y personas que generan emociones y vivencias, por lo que el patrimonio se convierte en parte de su historia personal y social. Una educación patrimonial que les descubre no solo los magnos monumentos del pasado, también el edificio, la fábrica, la tienda, el cine y la vida del barrio, expresiones de su pasado que deben protegerse para que sientan su pasado y perviva, al tiempo que se contribuye a su reactivación económica y de gestión desde ópticas y objetivos diferentes a los imperantes en la actualidad (Sánchez-Carretero y Roura, 2021).

#### 4. CONCLUSIÓN

En el intento de virar la tendencia de que el patrimonio se siga percibiendo como algo elitista, ligado a la riqueza, a ciertos estereotipos de exotismo y monumentalidad, e investigado y cuidado por especialistas, la Educación Patrimonial recalca la necesidad de enfocarnos en significar las experiencias que se proponen en torno al patrimonio, fortalecer los vínculos que se establecen entre sociedad y bienes, apropiándose de su historia, de las historias que subyacen tras esas manifestaciones y que son el vivo reflejo de su identidad.

Así pues, para el conocimiento y preservación del patrimonio es imprescindible la implicación de la sociedad, pero para ello debe ser cambiada la forma de transmitir el pasado y la relación de los museos y otras instituciones culturales con la sociedad. El objetivo no sería otro que poder implicar a la sociedad en la preservación de cualquier patrimonio que forma parte de su pasado y cultura.

Si obviamos este transitar por lo patrimonial y su didáctica, y se elige exclusivamente lo más representativo y se olvida y/o relegan otros períodos históricos, culturas y sociedades que también formaron parte de la identidad de la localidad, el patrimonio se encapsula. El patrimonio se asfixia y las acciones se dirigirán a la *turistificación* de estos entornos y bienes (Jover Báez, 2019) sin crear los vínculos tan necesarios para sentir como propios los patrimonios de los que somos parte. Una realidad que a su vez genera un alejamiento de las Ciencias Sociales y de una sociedad que no comprende su utilidad, la relación de un pasado con su presente e identidad.

El patrimonio es un *corpus* vivo y maleable, extenso y plural, diverso y rico, reflejo de cada cultura y colectivo. Corazón de los pueblos y sus vivencias, sigue dispuesto a ser moldeado y a moldear a las futuras generaciones. Sin embargo, solo si se llega a establecer ese vínculo, ese nexo, podremos salvaguardarlo en sus diferentes formatos (materiales e inmateriales, monumentales o pequeños, antiguos o contemporáneos). El patrimonio somos todos y cada uno de nosotros, con nuestra realidad y nuestra mochila vital. Es tiempo de la participación social y así, poder entender, sentir y preservar nuestras raíces, nuestra historia, nuestra cultura, nuestra identidad. En definitiva, es tiempo de socialidad patrimonial, es tiempo de cuidar y vivir nuestro patrimonio. Utilizando el ApS en los centros escolares y en relación con la propia sociedad que habita las ciudades y pueblos, se puede ir creando una conciencia patrimonial necesaria e imprescindible que además contribuye a que el patrimonio no sea considerado un obstáculo para el desarrollo económico y social, sino el alma de la propia comunidad.

## REFERENCIAS

- Alonso, P. (2017). Heritage and rural gentrification in Spain: the case of Santiago Millas. *International Journal of Heritage Studies* 23 (2), 125-140.
- Appadurai, A. (1986). *The Social life of things. Commodities in Cultural perspective*. Cambridge.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Barcelona: Santillana.
- Calderón, B. (2011). Notas acerca de lo monumental y lo cotidiano. Interpretación de los paisajes urbanos desde el punto de vista turístico. *Norba. Revista de Arte*, XXXI, 219-234
- Camarero Rioja, L. (2019). Los patrimonios de la despoblación: la diversidad del vacío. *Revista PH* [en línea], 98, 50-69. <https://doi.org/10.33349/2019.98.4517>
- Domene, J. F. (2015). *Las fiestas de moros y cristianos*. Alicante: Servicio de publicaciones Universidad de Alicante.
- Egea, A., Arias, L., & Santacana, J. (Eds.). (2018). *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. TREA.
- Español Solana, D. (2019). Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento. *Her&Mus* 20, 7-23.
- Etxeberria, I.; Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una propuesta en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18.
- Fontal-Merillas, O.; Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500.
- Gell, Alfred. (1992). The technology of enchantment and the enchantment of technology. En J. Coote y A. Shelton, (Eds.) *Anthropology, art and aesthetics* (pp. 40-63). Clarendon Press.
- Guillén, P. y Hernández, A. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso. *CLIO* 44, 146-169.
- Guillén, P., Hernández, A. y Sánchez, J. (2021). Educación, patrimonio y turismo: garantía de sostenibilidad. *REIDICS* 9, 254-274.
- Gosden, C. y Marshall, Y. (1999). The Cultural Biography of Objects. *World Archeology*, (31) 2, 169-178.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blakwell.
- Hobsbawn, E. (2002). Introducción. La invención de la tradición. En Hobsbawn, E. y Ranger, T. (Eds.), *La invención de la tradición*, (pp. 7-21). Crítica.
- Jancovich, L. (2015). Breaking Down the Fourth Wall in Arts Management: The Implications of Engaging Users in Decision-Making. *International Journal of Arts Management*, 18(1), 14-28.
- Jover Báez, J. (2019). ¿Hay patrimonio sin comunidad? Despoblamiento, turistificación y patrimonio cultural. *Revista Patrimonio Histórico*, 98, 308-309. <https://doi.org/10.33349/2019.98>.
- Lucas Palacios, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-46.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences: pour une éthique de l'esthétique*. CNE-CNAM.
- Marañón, R. y Maldonado, S. (2020). Rasgar y zurcir la memoria. La *performance* como recurso para (re)significar los patrimonios perdidos. En R. De la Fuente Ballesteros, C. Munilla Garrido, y J. García-Medall, (Eds.) *Patrimonio, creatividad y teatro: Territorios comunes* (pp. 41-48). Verdellis.

- Marañón, R. y Maldonado, S. (2019). Viajes hacia lo sensible: souvenirs vitales. En R. De la Fuente Ballesteros, C. Munilla Garrido, y J. García-Medall, (Eds.) *Educación, patrimonio y creatividad* (pp. 409-420). Verdelis.
- Mesa Coronado, M. del P. (2023). La percepción del profesorado universitario sobre su colaboración con las instituciones patrimoniales en la enseñanza de la historia. *El Futuro del Pasado*, 14, 603-641. <https://doi.org/10.14201/fdp.27161>
- Morphy, H. y Perkins, M. (2006). *The Anthropology of art: A reflection on its history and contemporary practice*. Blackwell.
- Sánchez-Carretero, C. y Roura, J. (2021). Participación: usos, límites y riesgos en los proyectos patrimoniales. En I. Arrieta y I. Diaz, (Eds.) *Patrimonios y museos locales: temas clave para su gestión* (pp. 345-363). Colección PASOS 22.
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En Huerta, R. y De La Calle, R. (Eds.), *Patrimonios migrantes* (pp. 125-131). Universitat de Valencia.
- Vaquerizo Gil, D. (2017). Arqueología pública, o del uso social del patrimonio. *Otarq* 2, 251-84.
- Zhu, Yujie. (2021). *Heritage Tourism*. Cambridge Elements.

## 48. Percepciones del alumnado del grado de Educación Infantil sobre el patrimonio local cordobés: apuntes desde la literacidad visual

Suárez Álvarez, Patricia

*Universidad de Córdoba, España.*

**Resumen:** El desarrollo de un aprendizaje significativo y emocionalmente positivo a través del juego y la experimentación es un principio pedagógico asumido en Educación Infantil siendo uno de los objetivos de esta etapa la observación y exploración de su entorno natural y social. A tenor de esto, se considera imprescindible que el futuro profesorado de Educación Infantil adquiera un grado importante de sensibilización y reconocimiento hacia su entorno más inmediato. En este sentido, las posibilidades didácticas que el patrimonio local ofrece para las distintas etapas educativas se revelan como un recurso óptimo para implementar actividades relacionadas con el medio próximo desde etapa infantil. No obstante, y llegados a este punto, cabe preguntarse cuál es el grado de sensibilización del profesorado en formación sobre este respecto, indagación esta que consideramos imprescindible de cara a trabajar la didáctica del patrimonio en educación infantil. Para ello, hemos realizado una investigación entre el profesorado en formación en la que se ha evaluado, primeramente, el grado de conocimiento sobre la historia y el patrimonio local cordobés, para luego analizar la percepción y grado de sensibilización que tienen sobre el mismo, a través de las narrativas generadas a partir de una imagen relacionada. La metodología utilizada, la literacidad visual, consiste en el estudio de los procesos de lectura e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías, gráficos, mapas, filmes, etc.) con alumnado de diferentes niveles de escolaridad y futuro profesorado en el contexto de las Ciencias Sociales. Consideramos este análisis una herramienta eficaz y necesaria para estimar el punto de partida sobre el que trabajar con el futuro profesorado de cara a una formación integral y útil para el ejercicio de su docencia.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio local, educación Infantil, literacidad visual, didáctica de las ciencias sociales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las finalidades de la enseñanza aprendizaje de la historia defendidas desde el ámbito universitario e investigador no siempre se han correspondido con la realidad existente en la escuela, donde predominan planteamientos curriculares muy tradicionales (Canals y González-Monfort, 2011). En cambio, en el ámbito de la investigación, y en mayor medida también en el ámbito de la formación del profesorado universitario, la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales se sitúa en un paradigma crítico (Santisteban, 2019), que relaciona la materia con el desarrollo de competencia sociales y cívicas y con la educación para una ciudadanía global (Ross & Vinson, 2012).

Es en este ámbito donde el patrimonio histórico-cultural es utilizado, con mayor frecuencia, como herramienta para abordar estas materias en enseñanza superior, sobre todo en la didáctica de las Ciencias Sociales y del Medioambiente así como en investigaciones donde se ha puesto de relevancia la necesidad de una comunión entre el patrimonio material e inmaterial y el aula en sus distintas etapas educativas (Arias, L. y Casanova, E., 2018; Cambil Hernández, M.E. y Fernández Paradas, A.R, 2017; Cuenca López, J.M., 2014; Cuenca López y Estepa Giménez, 2020; Arroyo Mora, E y Cuenca López, J.M., 2021).

En este sentido, el nuevo currículum de Educación Infantil plasma las ideas de estas investigaciones otorgando una especial relevancia al acercamiento al patrimonio cultural próximo y el desarrollo del sentimiento identitario tanto en primer como en segundo ciclo. Así, en el área Crecimiento en Armonía, se recoge un apartado dentro del Saber Básico *Interacción socioemocional con el entorno* sobre Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno, haciendo referencia explícita en el área de Descubrimiento y Exploración del entorno, concretamente en el Saber Básico *Indagación en el medio físico y natural: cuidado, valoración y respeto* contemplando un punto sobre Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico (Real Decreto, 95/2022).

Así las cosas, las innovaciones didácticas en Educación Primaria e Infantil ya tienen un recorrido en las universidades, donde las experiencias a nivel local se han llevado a cabo en buena parte de la geografía española con trabajos como los de López Serrano y Guerrero Elecalde para Córdoba (2020,2021), Trabajo Rite para Huelva (2021) Cardona Gómez para Barcelona (2016), Calaf Masachs para Asturias (2011), Bas López y García Morís para Galicia (2019), entre otros.

No obstante, para trabajar con el profesorado en formación se hace imprescindible conocer cuáles son las percepciones que sobre el patrimonio y/o su entorno tienen los mismos, necesidad esta que se ha traducido en investigaciones sobre las concepciones y conocimiento del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria o el estudiantado de las etapas de secundaria.

Se ha puesto de relieve que en estas indagaciones sobre las representaciones se ha prestado menor atención a las personas que se están formando en el Grado de Educación Infantil (Moreno Vera, López Fernández y Ponsoda López de Atalaya, 2022, 442), afirmación ésta en la que estamos de acuerdo, excepción hecha de investigaciones como las de López Fernández y Fernández Terán (2020) o Moreno Vera, López Fernández y Ponsoda López de Atalaya (2022).

Si estos últimos autores parten de la pregunta de “¿qué entiende el futuro profesorado de Educación Infantil por el concepto de patrimonio?” (Moreno Vera, López Fernández y Ponsoda López de Atalaya,

2022, 441) en este texto se presentan otra serie de cuestiones que se consideran fundamentales de cara a orientar las futuras experiencias didácticas con este alumnado y que son las siguientes:

- ¿Cuál es el conocimiento sobre el patrimonio histórico-cultural de Córdoba del alumnado de Grado de Educación Infantil?
- ¿Resulta significativo para estos discentes este patrimonio?
- ¿Lo valoran como recurso didáctico?

La muestra que hemos recogido se estima que arrojará luz a este respecto y permitirá seguir avanzando en torno a la formación del estudiantado del Grado de Educación Infantil.

## 2. MÉTODO

Para abordar este trabajo hemos utilizado una metodología en mayor medida cualitativa. Por un lado, hemos elaborado una serie de preguntas conceptuales que nos ayudaron a cuantificar el conocimiento de nuestro alumnado sobre el patrimonio cordobés en torno a la rivera del Guadalquivir. Por otro, nos hemos servido de dos imágenes para analizar las narrativas del alumnado en torno a dos paisajes cordobeses, insertándose en una línea metodológica conocida como literacidad visual.

La literacidad visual como concepto de estudio en ámbito educativo podemos decir que se desarrolla ampliamente en Portugal (Melo y Duraes:2004; Melo y Peixoto, 2004; Melo,2010) aunque en los últimos años ha sido objeto de estudios en ámbito español como los de García-Morís (García Morís:2018) o García Morís, López Fernández, Martínez Medina, Breogán y Medina Quintana (García Morís et alii: 2017). Esta línea de investigación podría definirse como el estudio de los procesos de lectura e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías, gráficos, mapas, filmes, etc.) con alumnado de diferentes niveles de escolaridad y futuro profesorado en el contexto de las Ciencias Sociales (Melo:2008).

Por último, se ha propuesto que el alumnado reflexiones sobre la utilidad didáctica de estas imágenes y su significación para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

### 2.1. Instrumento y participantes

El cuestionario fue realizado entre un total de 136 alumnos y alumnas del tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba y, como ya se comentó, se realizó en torno a tres bloques. El primero, un total de seis preguntas sobre las imágenes que se muestran a continuación, otras seis preguntas que conforman el segundo bloque en el que se les pregunta por elementos patrimoniales visibles en las respectivas fotografías, haciendo especial hincapié en los molinos. Por último, las cuatro preguntas del bloque III giran sobre la consideración didáctica del río Guadalquivir y la adecuación del mismo y de las imágenes trabajadas para la etapa de Educación Infantil.

**Tabla 1.** Instrumento de investigación

Bloque	Preguntas
Una imagen vale más que mil palabras	Imagen 1. 1. Describe brevemente qué ves en esta imagen y elabora una narrativa sobre qué te transmite la lámina del año 1837 de David Roberts, donde

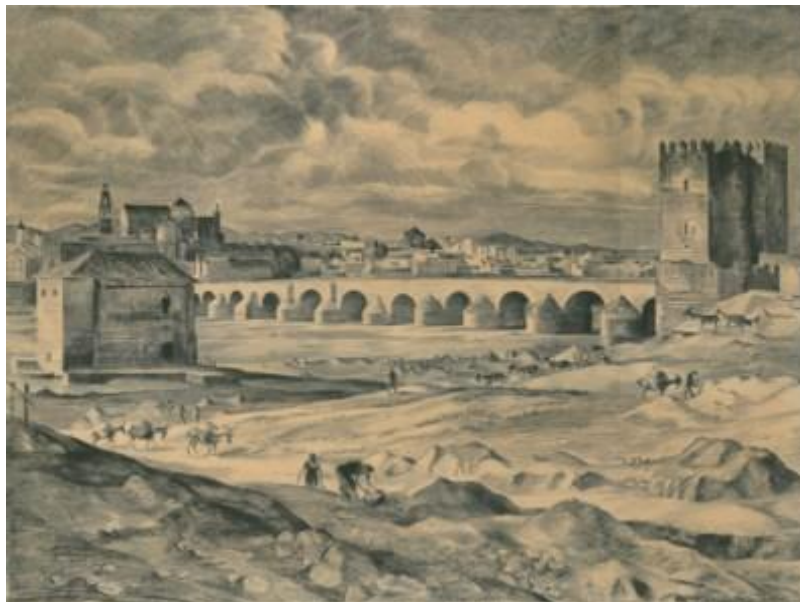
	<p>respondas al siguiente planteamiento. ¿El paisaje dibujado es significativo para ti? ¿Por qué? ¿Qué emociones te evoca?</p> <p style="text-align: center;">Imagen 2.</p> <p>2. Describe brevemente qué ves en esta imagen y elabora una narrativa sobre qué te transmite el grabado del año 1935 de René Cotte, donde respondas al siguiente planteamiento. ¿Crees que es diferente al anterior? ¿Por qué? ¿Resulta significativo para ti? ¿En mayor, menor o igual medida que el anterior?</p> <p>3. Compara ambos paisajes. ¿Qué informaciones socioeconómicas nos da cada uno de ellos? ¿y acerca del patrimonio?</p> <p>4. Reflexiona sobre ambos paisajes y la actualidad. ¿Crees que este paisaje de Córdoba ha cambiado mucho o poco? ¿En qué sentido?</p> <p>5. Los paisajes de los grabados, ¿crees que corresponderían a la realidad de la época? Sí/No</p> <p>6. ¿Crees que si los grabados los hubiesen hecho paisajistas cordobeses o españoles y no viajeros serían distintos? Justifica tu respuesta.</p>
<p><b>¿Qué conozco de Córdoba?</b></p>	<p>7. Sobre la FOTO 1, ¿cuáles de estos elementos reconoces? Varios elementos</p> <p>8. Sobre la FOTO 1, ¿sabes qué nombre recibe el molino que se ve en la imagen?</p> <p>9. Sobre la FOTO 1, ¿puedes citar algún modo de explotación económica que observes en la imagen?</p> <p>10. Sobre la FOTO 2, ¿cuáles de estos elementos reconoces?</p> <p>11. Sobre la FOTO 2, ¿sabes qué nombre recibe el molino que se ve en la imagen?</p> <p>12. Sobre la FOTO 2, ¿puedes citar algún modo de explotación económica que observes en la imagen?</p>
<p><b>Valor didáctico</b></p>	<p>13. ¿Consideras que el río Guadalquivir a su paso por Córdoba tiene valor didáctico? Justifica tu respuesta.</p>



	<p>14. ¿Crees que trabajar sobre el río Guadalquivir es útil en Educación Infantil/Primaria? Justifica tu respuesta.</p> <p>15. ¿Consideras las imágenes de este cuestionario significativas para el alumnado de la etapa de Educación Infantil/Primaria? Si/No</p>
--	---



**Figura 1.** D. Roberts (T.S. Cooper, lit.): Mill and Bridge on the Guadalquivir, Cordova, 1837



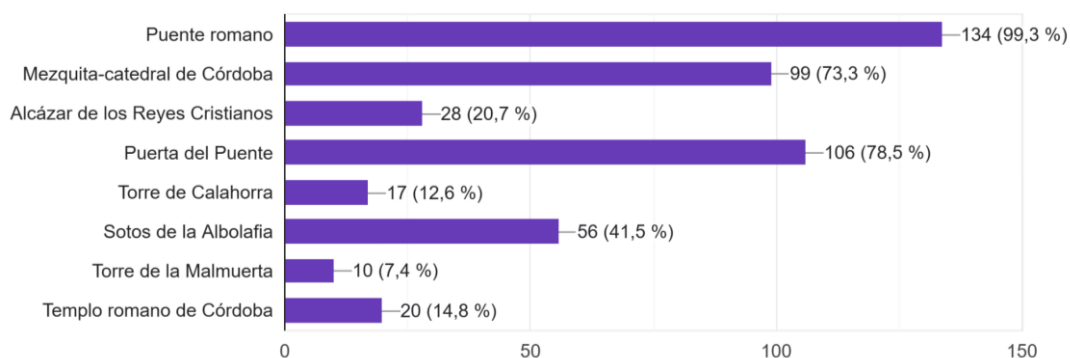
**Figura 2.** R. Cottet: Córdoba. Vista de la ciudad y puente romano. 1935

### 3. RESULTADOS

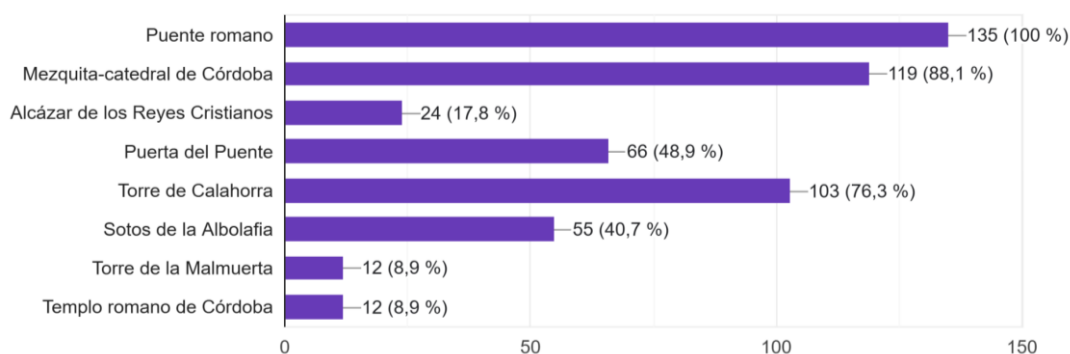
En el análisis de los resultados nos hemos centrado en aquellos apartados que pueden responder a las preguntas planteadas al inicio en torno al conocimiento del patrimonio histórico cultural de la ciudad de Córdoba, concretamente de las márgenes del río Guadalquivir, el valor didáctico que los futuros docentes les da y la percepción y la significación que tienen en relación al mismo.

### 3.1. El conocimiento del alumnado de Educación Infantil sobre el patrimonio histórico cultural de Córdoba

Así, en la indagación sobre el nivel de conocimiento del alumnado sobre el patrimonio cordobés se les dio la opción de respuestas múltiples, obteniendo los resultados visibles en las siguientes gráficas de barras.



**Figura 3.** Respuestas del alumnado a la pregunta sobre cuáles de los siguientes elementos reconocen en la imagen 1



**Figura 4.** Respuestas del alumnado a la pregunta sobre cuáles de los siguientes elementos reconocen en la imagen 2

En ambas fotografías se reconoce un elemento en común, icónico de la ciudad de Córdoba, como el puente romano, de modo que si bien el puente es reconocido casi en el 100% de las respuestas tanto en la primera como en la segunda imagen.

Sin embargo, y a pesar que en el grabado de David Roberts no aparece la Mezquita de Córdoba, fácilmente reconocible en el skyline de la segunda imagen, un 73.3% la identifican en la primera, y no todos los discentes pueden verla en la segunda.

Aunque solo se trata del 12%, resulta llamativo y hace pensar que el propio profesorado en formación no explora desde distintas perspectivas el medio que les rodea, en este caso, la ciudad de Córdoba desde sus distintos márgenes.

La propia perspectiva del autor probablemente esté en el hecho de que si bien el 78.5% de las respuestas señalan la Puerta del Puente, solo un 20.7% reconocen las murallas del Alcázar de los Reyes Cristianos. Es llamativo que este mismo elemento patrimonial, el alcázar, sea observado en un 17.8% en la fotografía que reproduce el grabado de René Cotte, ya que no figura en el mismo, como sucede con la Puerta del Puente, señalada en un 48.9% de las veces en la misma imagen. De manera inversa, un 12.6% afirman ver la Torre de la Calahorra en la primera fotografía, presente solo en la segunda.

Este porcentaje significativo de personas que ubican de forma errónea elementos patrimoniales, no es aislado. En ambos casos la Torre de la Malmuerta o el denominado Templo Romano (Templo de Claudio Marcelo) no aparecen y sí son nombrados tanto en la respuesta 7 como en la 9, al igual que los Sotos de la Albolafia.

Todo ello nos habla de una serie de errores en torno a la identificación del patrimonio tanto cultural como natural (Sotos de la Albolafia), pudiendo determinar que el alumnado cordobés puede identificar lugares importantes como la mezquita o el puente, pero no conocen otros elementos señalados que son igualmente significativos.

Del mismo modo, a pesar de tratarse Bienes de Interés Cultural, tampoco pueden en su totalidad dar el nombre de los molinos vistos en la imagen. Si bien es verdad que un 55.5% puede dar el nombre de Molino de la Albolafia en la imagen 1, estructura icónica al tratarse una noria hidráulica de origen medieval visible hoy día en las margen más transitada del río Guadalquivir, este porcentaje disminuye a 31.8% cuando se trata de dar nombre al ingenio visto en la imagen 2, Molino de San Antonio. Con todo, ambos porcentajes se nos antojan escasos si tenemos en cuenta la relevancia histórica de los mismos y la promoción que desde distintas instituciones se está llevando a cabo para promocionarlos.

### **3.2. Percepciones del alumnado sobre el patrimonio local cordobés**

Como ya se ha puesto de relieve, trabajar lo local implica trabajar desde un punto de vista significativo, hecho este de vital importancia para el alumnado. En este sentido, convenimos en que la concepción de una materia o herramienta puede afectar a las decisiones pedagógicas del futuro profesorado (Yilmaz, 2008) por lo que se hace imprescindible conocer cuál es la percepción de los futuros discentes, como ya se comentó, sobre el patrimonio local cordobés y en qué grado sus elementos o el trabajo sobre el mismo, les resulta significativos.

Para clasificar las narrativas elaboradas por el alumnado sobre las imágenes nos hemos centrado en tres categorías, siguiendo a Melo y Durães (2004) si se centran en dar una mera descripción sobre lo que ven, descriptivas, si además interpretan algunos de los elementos del paisaje, interpretativas o, si además, emiten juicios de evaluación al respecto.

Sobre la imagen 1, un 74.8% de los encuestados dan una respuesta descriptiva cuando se les pide que elaboren una narrativa sobre lo que están observando, coincidiendo en su mayoría en que este paisaje, aunque a hilos de la actualidad, les transmite emociones positivas.

[alum.13]En esta imagen podemos ver un puente sobre un río y un arco. Se trata de elementos con los que podemos reconocer la ciudad de Córdoba. Es un lugar significativo porque se trata de un

lugar por el que yo he pasado y que nunca me he imaginado en el pasado. Me evoca emociones de admiración y asombro al ver cómo era Córdoba en el pasado(...)

[alum. 32]En la imagen se puede ver un paisaje que muestra un río, un puente, un molino de agua, diversos monumentos arquitectónicos y algunas personas en la orilla(...) El paisaje es bastante significativo para mí porque muestra la ciudad donde vivo actualmente pero no tal y como la conocemos hoy en día.(...).

Un 14% elabora una narrativa interpretativa, haciendo referencia a las personas que aparecen en el dibujo o infiriendo para qué utilizaban los elementos conocidos y coincidiendo con otros compañeros y compañeras en que el dibujo les evoca sentimientos y emociones positivas.

[alum.22]Desde mi punto de vista, sí, me parece un dibujo significativo, ya que recrea cómo era la sociedad de la época y las estructuras que se construían para llevar a cabo las distintas actividades laborales o cotidianas que se realizaban por aquel entonces. Podemos ver en la imagen diferentes personas las cuales parece que están realizando labores de trabajo relacionadas con el molino.

[alum.62](...)aparece como una fábrica un poco destruida junto con una noria hidráulica donde servía para extraer agua siguiendo el principio del rosario hidráulico, en este caso, sacar agua del río para que pueda fluir por gravedad, a través de un acueducto a las tierras cultivadas para el riego(...) En la orilla del río, vemos a varias personas, estas probablemente utilizarían la barca para uso pesquero, para después beneficiarse en el mercado.

Un 11.8% emite juicios de valor ante esta fotografía, por lo que la hemos podido clasificar dentro de las narrativas de evaluación que, como se ejemplifica, pueden ser incluso contradictorias y que denotan prejuicios fundamentados en el desconocimiento.

[alum. 76] Me provoca orgullo como habitante de Córdoba el ver cómo hemos sabido conservar nuestro patrimonio histórico de forma genuina, ya que muchos otros territorios no han sido capaces de cuidar y mantener las riquezas culturales que les ofrecía su entorno.

[alum.85] Me gusta porque puedo ver cómo ciertos elementos se han mantenido casi igual con el paso de los años. Además, nos permite ver cómo era la vida en esa época y, en cierto modo, me parece que la ciudad tenía un aspecto más natural que hoy, puesto que la gente tenía acceso y se usaba el río. No obstante, la imagen también da una sensación de que lo que hoy es el pleno centro histórico de la ciudad, era un lugar descuidado. Transmite una sensación de pobreza y atraso, similar a las imágenes que vemos del tercer mundo. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que la imagen es de 1832 y me haría falta referencias de cómo estaban otras ciudades en esa época para hacer tales afirmaciones.

Las narrativas sobre la imagen 2, arrojan resultados similares. Un 71.8% de las respuestas podemos clasificarlas dentro de la categoría descriptivas.

[alum. 6] En esta imagen observamos principalmente el puente romano de Córdoba, con la Mezquita-Catedral al fondo y otros muchos edificios de la ciudad (...)Esta imagen también es significativa para mí, pero en la anterior se aprecia mejor y más detalladamente la cultura y la historia del lugar.

[alum.55] (...)veo el puente romano desde otra perspectiva diferente a la otra imagen. En esta se ve, el molino de San Antonio, la torre de la Calahorra y la Mezquita al fondo (...) ambas imágenes

resultan significativas para mí, pues a pesar de ser años distintos, refleja Córdoba en aquella época. Como cordobesa, me gusta ver todos los cambios por los que ha pasado mi ciudad, mejorando esta, con los años.

Posiblemente porque en esta imagen se observa más actividad humana, el porcentaje de narrativas interpretativas aumenta, 22.9%, observando ejemplos como los siguientes:

[alum.68] (...) en ella vemos personas haciendo labores y burros que parecen estar transportando cosas. Vemos diferencia en cuanto a que parece haber más gente trabajando y las infraestructuras que vemos parecen estar más cuidadas.

[alum.111] En este caso vemos trabajadores los cuales utilizan las tierras para cultivar y algunos animales que utilizaban para trasladar las cosechas o materiales que utilizaban en ellas. Me resulta igual de significativo(...).

No obstante, las narrativas de evaluación disminuyen, contando así con un 5,9%, y pudiendo inferir sobre las mismas, al igual que sucede en la serie de narrativas de evaluación de la imagen 1, una serie de ideas preconcebidas por parte del alumnado.

[alum. 131] Se nota una ampliación en la ciudad, aunque pequeña en el paso de esos 100 años. Si es significativa porque muestra la capacidad que tiene la ciudad, pero al no ser una ciudad grande, no cuenta con los recursos con los que cuentan otras ciudades para avanzar su desarrollo.

Habida cuenta de que, con independencia de la profundidad con la que abordan las mismas, casi la totalidad del alumnado coincide en que las imágenes les resultan significativas y no les son indiferentes, narrativa ésta que se reproduce cuando son preguntados por el valor didáctico que le dan al entorno del río.

El 100% de los encuestados consideran que el río Guadalquivir, a su paso por Córdoba, tiene valor didáctico y que debe trabajarse con el alumnado de la etapa de Educación Infantil, a pesar de que un porcentaje de casi el 10% no ve adecuadas estas imágenes para ello.

En general, el alumnado enfatiza el hecho de la cercanía del río como positivo para el aprendizaje, reforzando el sentido identitario en algunos casos, y considerando al mismo, tanto patrimonio natural como cultural, como se recogen en los siguientes ejemplos.

[alum.9] Sí ya que al pasar por Córdoba pueden verlo en un ejemplo más cercano y puede ser más fácil para su aprendizaje.

[alum. 21] Sí, tiene un gran valor didáctico que los docentes tienen que emplear al máximo, ya que es un recurso que los alumnos/as ven día a día, pero no conocen todo lo que hay detrás de ese río y ese puente romano.

[alum. 100] Considero que todo elemento natural que conforma el país tiene elemento didáctico. Por ejemplo, con el río Guadalquivir puedes estudiar las diferentes especies que habitan cerca del entorno, la flora, los tipos de agua, etc.

En el caso de una alumna, hace referencia a la innovación en torno al río que se realizó dentro de la facultad, lo que refuerza la idea comentada de que las experiencias en torno al patrimonio contribuyen a reforzar entre los discentes el aprecio del mismo.

[alum. 45] En mi opinión, el río Guadalquivir tiene un gran valor didáctico con el que poder trabajar desde muchas materias diferentes. Como alumna he podido presenciarlo, pues el curso anterior tuvimos que realizar un taller con actividades de diferentes espacios de la ciudad(...). Como futura docente, pienso que es muy importante trasladar los elementos reales que nos rodean a las aulas(...).

Como se puede ver, las ideas de identidad, emoción en torno a lo conocido o valor patrimonial se repiten, a pesar de los distintos puntos de vista, así como la estimación de su importancia didáctica.

#### **4. CONCLUSIONES**

Como se ha visto, el patrimonio cultural e histórico es una herramienta que se viene utilizando en distintos ámbitos educativos en los últimos años siendo numerosos los estudios que desde el ámbito de la didáctica ponen de relieve su importancia tanto en la etapa Secundaria como Primaria e Infantil, importancia que ha sido plasmada en la reciente ley educativa desde las más tempranas edades.

Así, teniendo en cuenta que el futuro profesorado debe formarse en competencias relacionadas con el valor al patrimonio y partiendo de la concepción metodológica de que las actividades en torno al patrimonio local resultan significativas para el acercamiento al aprendizaje de la historia (Borghi, 2010), fomentando el sentimiento de identidad desde estímulos conocidos y cotidianos, e, incluso, favoreciendo el pensamiento crítico (Guerrero Elecalde y López Serrano, 2021), hemos considerado fundamental saber de dónde partir para fundamentar las innovaciones didácticas y curriculares en el aula de educación superior.

En primer lugar, hemos planteado una serie de preguntas sobre el conocimiento del patrimonio local cordobés, siempre basándonos en las fotografías presentadas, y teniendo en cuenta que las mismas representan una serie de elementos icónicos de la ciudad de Córdoba. Aquí, hemos podido comprobar que, si bien reconocen algunos de estos elementos, desconocen, ubican erróneamente o confunden otros, como puede verse en los casos que señalan la Torre de la Malmuerta, que no se ubica en los márgenes del Guadalquivir o los Sotos de la Albolafia, presentes hoy día pero que no se aprecian en ninguna de las imágenes.

En lo que toca a las narrativas, se observa que mayoritariamente son descriptivas, careciendo el alumnado, grosso modo, de una escasa capacidad analítica en torno al patrimonio cultural y natural que se observa que, no obstante, sí les resulta significativo y aprecian, a la vez que les evocan, en su mayoría, sentimientos de identidad, sentimientos estos que consideramos están en la base de que valoren positivamente el entorno del Guadalquivir.

Igualmente, todo el alumnado considera que este tiene valor didáctico, aunque no la práctica totalidad cree que las imágenes sean aptas para trabajar en Educación Infantil. A la luz de las narrativas, creemos que esta consideración procede de conceptos erróneos sobre la historia en tanto en cuanto que algunas respuestas hacen referencia “al atraso” de las épocas en que han realizado los paisajes, llegando incluso a señalarlo como visible en las imágenes. Sin embargo, sí valoran muy positivamente que se conserven los restos patrimoniales que aportarían belleza a la ciudad actual.

De este entorno mencionarían también su validez para trabajar la fauna y la flora cordobesas de modo que reconocen su carácter amplio en términos de interdisciplinariedad y transversalidad, lo que le hace aún más una herramienta más valiosa para trabajar valores medioambientales y sociales.

Partiendo pues del valor y significación que otorgan al patrimonio local, se hace necesario, no obstante, seguir trabajando en lo que atañe a su identificación y adecuación de conceptos, apartados estos donde se detectaron claras lagunas.

Estamos de acuerdo aquí con que debe abordarse estas cuestiones con el profesorado en formación en Educación Infantil (Moreno Vera, López Fernández y Ponsoda López de Atalaya, 2022) al igual que se debe enfatizar la necesidad de saber transmitir el carácter valioso que el patrimonio local tiene, en tanto en cuanto se enfatiza en un aprendizaje significativo.

En definitiva, consideramos que la formación en este aspecto, no solo dará respuesta a las necesidades curriculares de hoy día, sino que dotará al alumnado de un bagaje que les permitirá abordar cuestiones sociales vivas, condición esta para lograr una transformación social real.

## REFERENCIAS

- Arroyo Mora, E. y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *RIFOP*, 35(96), 109-128.
- Arias Ferrer, L. y Casanova Alfonseca, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Educación Infantil: una experiencia en un aula de cuatro años en A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y del patrimonio* (pp.121-136), Trea.
- Bas López, B. y García Morís, R. (2019). Tenho unha peza, teño un tesouro: a comprensión do patrimonio do patrimonio cultural dende a emoción do propio, nas aulas do Grao de Educación Infantil. *Adra: revista dos socios e socias do Museo do Poble Galego*, 14, 25-45.
- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela* (70), 89-100.
- Calaf Masachs, R. (2011). Patrimonio en Asturias: cartografía de un uso social y metáforas. *Her&Mus: heritage and museography*, 7, 5-6.
- Cambil Hernandez, M. A. y Fernández Paradas, A. R. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (Coords.), *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Canals, R., y González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Síntesis.
- Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos. Hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 19, 19-37.
- Cuenca López, J. M. y Estepa Giménez, J. (2020). Prácticas y reflexiones en Educación Patrimonial. *Investigación en la escuela*, 101.
- García Morís, R., Medina, S., López, J. A. y Martínez, R. (2016). Literacidad visual y alteridad. La construcción “del otro” en las narraciones del alumnado del grado en educación primaria. En C. R. García Ruiz et al. (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp.151-164). ULPGC.

- García Morís, R. (2018). *El paisaje tradicional asturiano en las narrativas de los niños y niñas de 6.º Primaria*. UNES, 4, 80-100.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, J. M. (2020). Trabajar la historia local de Córdoba con el profesorado en formación de Educación Primaria: percepciones sobre el museo arqueológico. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 7, 85-104.
- López Fernández, J. A. y Fernández Terán, N. (2020). Valoración del profesorado en formación de educación infantil sobre su participación activa en itinerarios patrimoniales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 65-80. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17020>.
- López Serrano, J. M. y Guerrero Elecalde, R. (2021). Las transformaciones urbanísticas como recurso pedagógico para el estudio de la historia local de Córdoba en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria. *Anuario jurídico y económico escorialense*, 54, 485-508.
- Melo, M. C. (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López Facal, y otros (Coords), *Pensar historicamente em tempos de globalização: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 180). Universidad de Santiago de Compostela.
- Melo, M. C. y Duraes, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea em Melo, Ma C. y Lopes, José Manuel (Org), *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 59-81), CIED.
- Moreno Vera, J. M., López Fernández, J. A. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439-458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>.
- Ross, E. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86.
- Trabajo Rite, M. y Morón Monge, M. C. (2021). Educación patrimonial en la formación docente: una experiencia en los Cabezos de Huelva. En I. Aznar Díaz, C. Rodríguez Jiménez, M. Ramos Navajas, G. Gómez García, *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 401-414). Dykinson.
- 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: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158-176. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158>



## 49. La lana en la Edad Media. La oveja merina y la Mesta para la enseñanza de la Baja Edad Media peninsular

Cebrián Rey, Alfonso

*IES Maestro Juan Rubio, España.*

**Resumen:** Si hay un producto que ha marcado de forma significativa la historia de un reino, en este caso Castilla, ha sido el impacto de la producción y comercio de la lana de oveja merina en la Baja Edad Media, impacto e influencia que se extenderá durante cerca de cinco siglos de dominio del mercado por parte de los castellanos en Europa. Tal es la supremacía que toma Castilla que, con los beneficios de la lana, sin olvidar una construcción institucional tan efectiva como el Honrado Concejo de La Mesta, que se construyen catedrales góticas, grandes iglesias y monasterios; y, por qué no, permite que la monarquía castellana se aventure hacia el dominio del Atlántico que tuvo como colofón la llegada a América de 1492. Por tanto, lo que planteamos es una Situación de Aprendizaje indicada para 2.º de ESO en la que se trabajen todos los aspectos relacionados con la lana en la Castilla bajomedieval. La economía, sociedad, institucionalidad, cultura, infraestructuras... Es decir, toda una amalgama de temas que pueden justificar lo que algunos autores afirman que la oveja merina debería aparecer en el escudo nacional. Para todo esto, se buscará la mayor riqueza posible en cuanto a instrumentos de evaluación para que a través de la adquisición de las Competencias y saberes básicos correspondientes, la comprensión del mundo bajomedieval sea la base para afrontar con garantías el estudio y aprendizaje de una época tan compleja como la Edad Moderna.

**PALABRAS CLAVE:** lana, mesta, vía pecuaria, ruta comercial.

## 1. INTRODUCCIÓN

El planteamiento de esta Situación de Aprendizaje se basa en tomar un producto como es la lana de oveja merina y situarlo en el centro de toda una red de conceptos y hechos históricos que puedan explicar todo el proceso llevado a cabo en los últimos siglos de la Baja Edad Media para llegar a la Edad Moderna. De igual modo, esto supone ir introduciendo al alumnado de 2º de ESO en la complejidad de los periodos de transición entre una era y otra, en los que los cambios que se producen requieren de una explicación multicausal más propia de la investigación histórica rigurosa y científica.

De esta manera, debemos centrarnos en lo que ocurre en torno a la lana merina en Castilla desde el siglo XIII, ya que el Honrado Concejo de la Mesta es fundado por Alfonso X “El Sabio” en 1273, hasta finales del siglo XV, más en concreto con la llegada de los castellanos al Nuevo Mundo en 1492.

Para ello, debemos partir de unos antecedentes que se basarán en primer lugar en el estudio de las condiciones naturales que explican por qué precisamente en tierras castellanas se va a producir el triunfo de la ganadería. Es decir, condiciones orográficas y climáticas son las que también van a servir como base explicativa haciendo hincapié en ese enfoque multicausal que queremos dar a esta Situación de Aprendizaje.

En segundo lugar, se buscará en los orígenes de la ganadería extensiva trashumante, ya desde el Neolítico, la explicación de la progresiva extensión de una red de vías pecuarias que en la actualidad suponen en extensión un 1% del territorio nacional, posiblemente una de las redes de caminos comerciales más importantes de Europa. Esto también nos servirá para dar a conocer conceptos como cañada, cuerda, vereda, pasto o dehesa.

Seguidamente, debemos tener muy en cuenta los procesos de repoblación que se van a llevar a cabo tanto en la submeseta norte como en la sur. El modelo concejil septentrional y el de las órdenes militares en el meridional favorecen la extensión de la ganadería en gran medida por un factor demográfico que se caracteriza por la escasez de efectivos. Hay zonas en las que existen auténticos vacíos demográficos en ese periodo y que perviven en la actualidad.

También, habrá que centrar la mirada en el impacto de la crisis del siglo XIV en especial la influencia de la Guerra de los Cien Años y las terribles consecuencias de la Peste Negra. En palabras de Josep Fontana:

La catástrofe iniciada con la “peste negra” explicaría e, abandono de viejos asentamientos de población y, los cambios de la producción agraria, con un retroceso de los cereales, que requieren mucho trabajo humano, y una expansión de la ganadería. Europa frente al Espejo. (1994) Austral/Crítica. p. 74.

Los aspectos económicos y sociales, como no puede ser de otra manera, formarán parte esencial del desarrollo de la Situación de Aprendizaje. En este caso, al centrarnos en Castilla, se estudiarán todos aquellos indicadores, a través de mapas, tablas y gráficas; que nos puedan justificar cómo este reino se va a convertir en una gran potencia entre los siglos XIII a XV. Y, como no, la producción y comercio de la lana merina castellana va a estar muy presente. En este punto, lo que se va a intentar demostrar es que Castilla va a tener la potencia suficiente como para poder plantearse su expansión hacia el Atlántico, en competencia con Portugal, en la búsqueda de una ruta comercial que los llevara hacia China. Búsqueda que será la que provoque la llegada de los castellanos a tierras americanas. También, los aspectos sociales

y políticos deben ser tomados en cuenta, no en vano, todo este proceso culmina con la consolidación de la monarquía como poder indiscutible en un modelo autoritario cuyo paradigma serán los Reyes Católicos. Por tanto, Castilla, con el dinero de la lana de oveja merina, se va a convertir en una gran potencia universal formando parte de una nueva entidad política como será la Monarquía Hispánica.

En definitiva, todo este conjunto tiene que servir a nuestro alumnado para cómo a través de una conjunción poliédrica de elementos se puede hacer un estudio de una época tomando como elemento central algo tan cotidiano como puede ser la lana.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Marco legislativo**

Para tomar las referencias legislativas que sustentan a esta Situación de Aprendizaje tomaremos como referencia el Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. De esta manera, dentro de las Competencias específicas de la etapa, se desarrollarían las siguientes:

1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia.

8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

Fijando como criterios de evaluación para los cursos primero y segundo tal como fija la normativa:

1.1 Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros formatos mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado.

1.2 Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.

3.1 Adquirir y construir conocimiento relevante del mundo actual y de la historia, a través de procesos inductivos, de la investigación y del trabajo por proyectos, retos o problemas, mediante la elaboración de productos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados.

3.2 Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, los cambios producidos, sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

3.3 Representar adecuadamente información geográfica e histórica a través de diversas formas de representación gráfica, cartográfica y visual.

3.4 Utilizar una secuencia cronológica con objeto de examinar la relación entre hechos y procesos en diferentes períodos y lugares históricos (simultaneidad y duración), utilizando términos y conceptos apropiados.

3.5 Analizar procesos de cambio histórico de relevancia a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares.

7.2 Identificar el origen histórico de distintas identidades colectivas que se han desarrollado en España, interpretando el uso que se ha hecho de las mismas y mostrando una actitud de respeto hacia los diferentes sentidos de pertenencia, promoviendo la solidaridad y la cohesión social.

7.4 Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.

8.1 Conocer e interpretar los comportamientos demográficos de la población, los cambios que ha experimentado y sus ciclos, identificando y analizando los principales problemas y retos a los que nos enfrentamos en el mundo y en España.

8.3 Relacionar los cambios en los estilos de vida tradicional y contrastarlos con los que son saludables y sostenibles en el entorno, a través de comportamientos respetuosos con la salud propia, con la de los demás y con otros seres vivos, tomando conciencia de la importancia de promover el propio desarrollo personal.

Teniendo como objetivo la adquisición de los siguientes saberes básicos:

#### A. Retos del mundo actual:

- Ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas. Tecnologías de la Información Geográfica (TIG).
- Emergencia climática: elementos y factores que condicionan el clima y el impacto de las actividades humanas.
- Biodiversidad. Dinámicas y amenazas de los ecosistemas planetarios. Formas y procesos de modificación de la superficie terrestre. Riqueza y valor del patrimonio natural. La influencia humana en la alteración de los ecosistemas en el pasado y la actualidad. Conservación y mejora del entorno local y global.
- Aglomeraciones urbanas y ruralidad. La despoblación y el sostenimiento del mundo rural.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible.

#### B. Sociedades y territorio.

- Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.
- Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración.
- La transformación humana del territorio y la distribución desigual de los recursos y del trabajo. Evolución de los sistemas económicos, de los ciclos demográficos, de los modos de vida y de los modelos de organización social. La lucha por la supervivencia y el estatus social desde la Prehistoria y la Antigüedad hasta la Edad Moderna.
- Interpretación del territorio y del paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: polis, urbes, ciudades, villas y aldeas. La huella humana y la protección del patrimonio ambiental, histórico, artístico y cultural.
- España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas.

### C. Compromiso cívico.

- Interés ante los retos y problemas de actualidad en el entorno local y global.
- Conciencia ambiental. Respeto, protección y cuidado de los seres vivos y del planeta.
- Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural.
- Seguridad vial y movilidad segura, saludable y sostenible. El espacio público.

## 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El desarrollo de esta Situación de Aprendizaje se ha llevado a cabo con alumnado de un grupo de 2.º de ESO del IES Maestro Juan Rubio de La Roda en la provincia de Albacete durante el curso 2022/2023.

La Roda es una población manchega que cuenta con 15500 habitantes (INE, 2022) cuyas actividades económicas principales son la agricultura y la industria de la pintura. La mayoría de la población se puede calificar dentro de una franja socioeconómica media baja con una renta bruta media por persona que apenas supera los 12000 € anuales (INE, 2022). Con estos datos, debemos tener en consideración que los medios con los que cuenta el alumnado, en un número significativo, son escasos por lo que gran parte de lo hemos utilizado para el desarrollo de la Situación de Aprendizaje los tenemos que proporcionar a través del centro educativo.

El grupo está compuesto por un total de 27 miembros de los cuales 17 son chicas y 10 chicos. Hay 3 alumnos de origen marroquí con algunas dificultades en el uso del español hablado y escrito. 1 alumna con TDHA y otra con dislexia. También una de las alumnas tiene una discapacidad motora que le obliga a estar en silla de ruedas lo que supone que sea atendida por un AT. Por tanto, el nivel es heterogéneo en gran parte debido, como se puede apreciar, por la gran heterogeneidad de perfiles del alumnado. El grado de interés y compromiso es alto salvo dos alumnos que han decidido integrarse el curso que viene en un CFGB por lo que mantienen una actitud pasiva.

## 2.2. Instrumentos

Cuando hablamos de los instrumentos utilizados para el desarrollo de esta Situación de Aprendizaje, lo primero que debemos tener en cuenta es que tienen que ser accesibles a toda la heterogeneidad propia del alumnado de 2.º de ESO. Es absolutamente necesario que toda aquella propuesta de producto que se plantee al grupo esté lo suficientemente calibrada de tal manera que consigamos que ninguno de los

componentes del grupo se vea en serias dificultades para llevarlo a cabo o bien por falta de recursos o bien porque no está adaptado a sus características cognitivas. Por tanto, lo conveniente es utilizar instrumentos lo más variados posible y que no se abuse de un solo soporte, aunque en este nivel, tampoco es muy recomendable abusar de las TIC.

Para el desarrollo de esta Situación de Aprendizaje uno de los soportes protagonistas serán pequeños trabajos y cuestionarios que se presentarán manuscritos en hojas DIN A 4, el porqué de esta elección se debe a que las condiciones socioeconómicas de una parte importante del alumnado les impide hacer trabajos en soporte digital al carecer de accesibilidad de estos medios salvo en el centro. También hay que señalar que en torno al 90% del tiempo destinado a estos trabajos y cuestionarios se ha desarrollado en el aula con un espíritu colaborativo en cuanto a compartir imágenes y otros materiales para enriquecer la presentación de las actividades propuestas.

En cuanto a las técnicas de evaluación, estas se basan en la valoración de todos los pasos a seguir para la elaboración del trabajo como su resultado final, tanto a nivel estético como de contenidos. Para ello, en definitiva, se utilizarán rúbricas de elaboración propia para poder analizar de forma lo más ajustada posible los productos que presente el alumnado para su evaluación.

En definitiva, de lo que se trata es tener una cantidad suficiente de pequeños elementos evaluables que, en su conjunto, podamos tener una visión clara del grado de adquisición de las Competencias específicas planteadas para esta Situación de Aprendizaje atendiendo a la diversidad de un grupo tan heterogéneo. Cosa que es bastante habitual en un curso como 2.º de ESO.

### **2.3. Procedimiento**

Esta Situación de Aprendizaje se puede desarrollar siguiendo la propuesta de secuenciación de actividades que se expone a continuación:

Actividad 1: Toma de contacto con los contenidos a desarrollar. Contexto histórico. Desarrollo de un vocabulario básico centrado en la producción y comercio de la lana merina. (2 sesiones).

En esta primera actividad, lo que se busca es que el alumnado tenga una serie de nociones claras de los contenidos que va a desarrollar, a través de las distintas actividades que se van a plantear, teniendo como protagonista la producción y comercio de lana merina desde sus orígenes hasta los inicios de la Edad Moderna. Limitación temporal que consideramos la más adecuada debido a que el objetivo que se busca es explicar cómo gracias a las actividades económicas en torno a la lana merina, Castilla se convirtió en una gran potencia durante la Baja Edad Media.

Por tanto, una vez realizada la presentación, debemos exponer el contexto histórico tanto local como internacional en el que se va a mover el alumnado gracias a esta Situación de Aprendizaje. Así, debemos hablar de reconquista y repoblación, del renacimiento de las ciudades en el siglo XIII, de la crisis del siglo XIV incluyendo la Guerra de los Cien Años y el impacto terrible de la Peste Negra, de la consolidación de las monarquías en un modelo autoritario, de las revueltas antiseñoriales y el cambio de modelo social poniendo fin al sistema feudovasallático.

Para finalizar se desarrollará un vocabulario mediante la búsqueda dirigida de una lista de conceptos básicos que se puede hacer o bien utilizando diccionarios (muy conveniente) o soporte informático.

#### Actividad 2: Escucha activa de un podcast y cuestionario. (4 sesiones)

En esta actividad, lo que se pretende es que el alumnado tome contacto con un material que, en principio, les puede resultar extraño como es un podcast. En este caso utilizaremos el realizado por RNE “La Mesta, reino de lana” hasta su minuto 26. La razón de haber elegido este programa de radio se debe a que es un producto elaborado con unos estándares de la más alta calidad, con un buen guion y con una estructura mucho más atractiva que si es una simple locución explicativa. Para que la comprensión de los contenidos del podcast se debe acompañar de un cuestionario que se convertirá de esta manera en el primero de los trabajos evaluables. Es aconsejable que las preguntas sean cortas y sencillas para que sea lo más accesible para todo el alumnado, aunque esto no debe ser óbice para que no hagan pequeñas redacciones. También, al ser una actividad para llevar a cabo en clase, la virtud del podcast es que lo podemos parar y dar las explicaciones que sean necesarias, resaltar distintos cortes o bien dar repetidas pasadas para que se puedan contestar a todas las preguntas.

#### Actividad 3: El mapa de las Cañadas Reales de España. (4 sesiones)

Aunque con la actividad anterior, a través del cuestionario, ya se han trabajado de forma básica lo que es una cañada, un cordel o una vereda que en su conjunto conforman toda una red de vías pecuarias única en Europa y que alcanza los 125.000 kilómetros. En este caso lo que se propone es que el alumnado realice a mano en una cartulina A3 un mapa de las vías pecuarias más importantes de la Península Ibérica, es decir, de las Cañada Reales. Para llegar a este producto final, es necesario trabajar en el aula sobre el recorrido y extensión de cada una de ellas, por qué siguen recorridos naturales y no los lógicos de las redes de comunicación actuales, qué beneficios aporta la utilización de estas vías por la trashumancia y qué infraestructuras ofrecen a los pastores. Toda esta información debe quedar reflejada en el mapa en una “ventana explicativa” sencilla correspondiente a cada una de estas vías pecuarias principales. Para finalizar la actividad, centraremos nuestra atención en las Cañadas que atraviesan nuestra región, Castilla-La Mancha, y su importancia.

#### Actividad 4. La Mesta y el patrimonio arquitectónico (3).

En esta actividad, aprovechando la realización del mapa de la anterior, lo que se pretende es realizar de nuevo el recorrido de las principales vías pecuarias desarrolladas en la Edad Media para detectar construcciones como iglesias, monasterios, castillos e incluso catedrales; que se construyeron gracias a los beneficios que reportaba la Mesta y que fueron utilizado para la construcción de estos edificios que, en muchos casos, solo se pueden contextualizar gracias a la actividad trashumante de la oveja merina.

Lo que se propone al alumnado es un pequeño trabajo de investigación en el que se catalogue mediante unas fichas sencillas aquellos edificios que puedan ser de especial importancia patrimonial, especialmente dentro del gótico hispano, ocasión que aprovecharemos en la preparación de la actividad para introducir una explicación del estilo en España y la necesidad de la defensa del patrimonio artístico y cultural. Ciudades como León, Burgos o Segovia; y ya en Castilla-La Mancha Cuenca o Toledo; se vieron beneficiadas por estas iniciativas.

En definitiva, y con esta actividad culminaríamos la Situación de Aprendizaje, se busca un planteamiento multicausal que explique el desarrollo de determinadas edificaciones que forman parte de nuestro patrimonio e incluso son el símbolo de determinadas ciudades y localidades de la geografía del campo de acción de La Mesta.

### 3. CONCLUSIONES

En el momento de redacción de esta ponencia, esta Situación de Aprendizaje está en plena fase de desarrollo, observación y evaluación. Sin embargo, es posible sacar algunas conclusiones, aunque sea de forma provisional. Serían las siguientes:

- Desde el primer momento se detecta que existe una cierta complejidad a la hora de hacer comprender al alumnado lo que se busca con esta Situación de Aprendizaje. Por lo que la primera sesión es fundamental en este sentido para presentar de forma nítida los pasos a seguir y actividades que se proponen.
- La utilización de una herramienta como un podcast, aunque sea de una factura como es la propia de RNE, causa dificultades ya que el alumnado no está habituado a escuchar un documental radiofónico. De todos modos, el acompañamiento de un cuestionario es muy conveniente para fijar los pasos a seguir para una escucha correcta del podcast.
- La búsqueda obras de arte siguiendo una ruta determinada es de las actividades que más interés ha causado entre el alumnado. Comprender la enorme influencia del contexto en el proceso histórico es un paso dado de forma positiva en la formación de nuestro alumnado. De igual importancia es la toma de conciencia sobre la necesidad de protección del patrimonio y del entorno natural.

### REFERENCIAS

Braudel, F. (1989). *El Mediterráneo. El espacio y la historia*. Fondo de Cultura Económica.  
Fontana, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Austral/Crítica.

### WEBGRAFÍA

Página web de la asociación Trashumancia y Naturaleza.

<https://trashumanciaynaturaleza.org/>

Entrada de la web de Arreguias dedicada a la Mesta.

<https://www.arteguias.com/mesta.htm>

Entrada de la web Rumiantes.com sobre el origen del Concejo de la Mesta.

<https://rumiantes.com/origen-del-concejo-de-la-mesta/>

### PODCAST

“La Mesta, el reino de lana”. Hasta 26 min. 24 seg.

<https://www.rtve.es/play/audios/documentos-rne/mesta-reino-lana-24-02-23/6819243/>

### ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de ODS con los que se puede trabajar a través de esta Situación de Aprendizaje.

11	Ciudades y comunidades sostenibles.
12	Producción y consumo responsable.
13	Acción por el clima.
15	Vida de ecosistemas terrestres.

Anexo 2. Ejemplo de vocabulario básico.

-	Trashumancia.
-	Vía pecuaria.
-	Fuero Juzgo.
-	Mesta.



- Majada.
- Dehesa.
- Pastizal.

### Anexo 3. Cuestionario sobre el podcast “La Mesta. El reino de lana”

Explica los condicionantes naturales de la Península Ibérica que benefician el desarrollo de la ganadería ovina.
2. Explica el origen del pastoreo en el Neolítico.
- Cronología.
- Especies. ¿Por qué?
- Tipos de pastoreo dependiendo de la zona del Mediterráneo en la que se desarrolle y en qué consisten.
Explica por qué se considera a los romanos como los que marcan el antecedente más claro de la trashumancia.
¿Quiénes son los que legislan por primera vez sobre las vías pecuarias? ¿A través de qué? ¿Qué es lo que se verifica mediante esta legislación?
¿Cuándo se considera que se realiza de forma reglada el traslado del ganado hacia el Sur de la Península? ¿Para qué sirve en el ámbito político?
¿Qué virtud tiene la ganadería sobre la agricultura en el proceso de Reconquista? Y, por tanto, ¿en qué proceso resulta fundamental también la ganadería?
7. ¿Por qué surge el Honrado Concejo de la Mesta en 1273?
8. ¿Qué quiere decir “fazer mestas”?
9. ¿Qué importancia tiene la oveja merina para Castilla?
10. ¿Cuál es el origen de la raza de la oveja merina? ¿Cuáles son sus características?
11. Origen y características del mastín.
12. ¿Cómo queda reflejada la importancia de estos perros para la Mesta? Pon algún ejemplo.
13. ¿Qué otros animales acompañan a los rebaños y pastores de la Mesta?
14. ¿Qué es el “pastoreo estante”? ¿Qué importancia tiene?
15. ¿Qué es la ganadería “trasterminante”?
¿Qué son las “cañadas reales”? ¿Cuál puede ser su origen? Señala algunas de sus características y el porqué de ellas.
17. ¿Qué medidas deben tener las cañadas de ancho?
18. ¿Cuáles son los nombres de las cañadas reales principales de Castilla?
19. ¿Qué son los cordeles? ¿Y las veredas?
20. ¿Qué extensión cubre la red de vías pecuarias en España? ¿Qué porcentaje de territorio nacional suponen?
21. ¿Cómo es el funcionamiento del Honrado Concejo de la Mesta?
22. ¿Qué importancia tienen las dehesas para la nobleza y el clero?
23. ¿Para qué sirvieron los ingresos de la lana? Pon algún ejemplo.
24. ¿Por qué es importante el pastizal?
25. ¿Qué lana es la que fijaba el mejor precio? ¿Por qué?
26. ¿Qué estás dispuesto o dispuesta a hacer para mejorar el trabajo?

## 50. Diseño de propuestas críticas a través del patrimonio para una educación histórica en infantil

Pérez-Guilarte, Yamilé

García-Morís, Roberto

*Universidade da Coruña, España.*

**Resumen:** El presente trabajo muestra los resultados de una investigación acción llevada a cabo en un aula de 58 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidade da Coruña. Pretende, por una parte, conocer las representaciones sociales del profesorado en formación inicial de educación infantil sobre pensamiento crítico, enseñanza del pensamiento crítico, patrimonio y educación patrimonial, así como la relación que establece entre estos conceptos y la historia. Mientras que, por otra, busca explorar las potencialidades del patrimonio en el diseño de propuestas didácticas críticas para introducir la educación histórica en la etapa de infantil. Como instrumentos de investigación se utilizan el cuestionario y las propuestas didácticas diseñadas por el propio alumnado. Los resultados muestran que el alumnado posee un conocimiento básico sobre pensamiento crítico y patrimonio y relaciona este último con la historia, pero carece de una perspectiva crítica al trasladarlo a la enseñanza. Asimismo, se constata que las propuestas críticas, diseñadas a través del patrimonio y del fomento del pensamiento crítico suplen esta carencia de conocimiento del alumnado en relación con la educación histórica.

**PALABRAS CLAVE:** educación histórica, patrimonio, pensamiento crítico, educación infantil.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los constantes desafíos a los que se enfrenta la sociedad necesitan de una educación conectada con la realidad, que forme al alumnado para que sea capaz de interpretarlos críticamente y de pensar en soluciones que fomenten la justicia social y la paz. Precisamente, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se han desarrollado líneas de investigación para fomentar la enseñanza-aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico, histórico y social a partir del trabajo con problemas sociales relevantes (Pagès y Santisteban, 2014; González-Monfort y Santisteban, 2020).

Sin embargo, a pesar de la importancia de introducir esta perspectiva crítica desde edades muy tempranas, la educación infantil se ha quedado al margen de fomentar cuestiones como la literacidad crítica, el trabajo con cuestiones sociales vivas o la introducción de contenidos históricos (González-Milea y García Ruiz, 2021; Moreno-Vera et al., 2022). Para revertir esta situación es fundamental poner el centro de atención en la formación inicial del profesorado de educación infantil, para lo cual el patrimonio, utilizado desde una perspectiva crítica, resulta un recurso didáctico relevante (Moreno-Vera et al., 2022).

La introducción de la enseñanza de la historia en la etapa de educación infantil se ha visto frenada por la persistencia de teorías psicoevolutivas como la de Piaget, en la que la comprensión de las nociones temporales depende de la maduración cognitiva del niño y la niña (Piaget, 1978). De este modo, el alumnado de educación infantil se encontraría en la etapa del *tiempo vivido*, vinculado a los acontecimientos de su vida personal y, en consecuencia, no relacionado con un sentido temporal-histórico.

Sin embargo, desde la década de los ochenta diversos estudios han venido evidenciando que a partir de los cinco años los niños y niñas son capaces de comprender las nociones de duración y pueden asumir un sentido histórico (Ortega-Sánchez, 2022). Las investigaciones en este ámbito señalan que la enseñanza de la historia en infantil no depende de la edad, sino de la selección de los contenidos, recursos y estrategias metodológicas (Trepát y Comes, 2002). Por su parte, Egan (1991, 1994) apostó por la imaginación y la fantasía como formas capaces de dotar a los niños y niñas de educación infantil del sentido de la cronología, de la duración y de la simultaneidad. Mientras que, Cooper (2002) establece tres líneas de intervención didáctica para desarrollar la educación histórica en alumnado de tres a ocho años: la comprensión conceptual del tiempo y del cambio, la interpretación narrativa del pasado y la deducción e inferencia de las fuentes históricas.

El patrimonio constituye un valioso recurso para la enseñanza de la historia y de la orientación temporal, especialmente si se trabaja mediante el diseño de proyectos sobre civilizaciones antiguas, visitas a museos o itinerarios didácticos. Igualmente, la manipulación de fuentes históricas como objetos o documentos se convierten en un procedimiento eficaz para que el alumnado se inicie en el método de investigación histórico desde la etapa de infantil (Miralles Martínez y Rivero Gracia, 2012; Alves y Pinto, 2019; Ortega-Sánchez, 2022).

La educación patrimonial puede contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y crítico de los niños y niñas de educación infantil. Por ejemplo, permitiría desarrollar competencias para cuestionar e investigar aprovechando el patrimonio como una fuente de información para comprender el pasado, interpretar el presente y construir el futuro, fomentando el desarrollo de una conciencia histórica (Santisteban et al., 2020).

Las potencialidades de las sinergias entre la educación histórica y la educación patrimonial ya han sido señaladas por diversos autores y autoras (Rojo et al., 2014; Pinto, 2014; Alves y Pinto, 2019; Moreno-Vera et al., 2022). Sin embargo, su aplicación en la etapa de educación infantil continúa sin estar generalizada (Casanova et al., 2018). En este sentido, algunos estudios muestran la necesidad de vincular el patrimonio a la enseñanza de la historia desde la formación inicial del profesorado de educación infantil (Medina y López, 2018; Moreno-Vera et al., 2022).

Precisamente, esta investigación parte de dos hipótesis. La primera, es que el profesorado en formación inicial de educación infantil no cuenta con el conocimiento para diseñar propuestas críticas sobre contenidos históricos a partir del patrimonio. La segunda hipótesis es que una formación orientada a la enseñanza del pensamiento crítico y al uso del patrimonio a través del diseño de propuestas didácticas contribuye a que el alumnado esté mejor preparado para introducir la educación histórica en infantil desde una perspectiva crítica.

Por tanto, se plantean como objetivos de la investigación: 1) conocer las representaciones sociales del profesorado en formación inicial de educación infantil sobre pensamiento crítico, enseñanza del pensamiento crítico, patrimonio y educación patrimonial, así como la relación que establece entre estos conceptos y la historia, 2) explorar las potencialidades del patrimonio en el diseño de propuestas didácticas críticas para introducir la educación histórica en la etapa de infantil.

## **2. MÉTODO**

Se empleó una metodología cualitativa orientada al cambio, fundamentada en el paradigma sociocrítico que busca la transformación social y la emancipación humana (Bisquerra, 2009). En este caso, se entiende como un proceso autorreflexivo del profesorado sobre su práctica docente para poder identificar los problemas y encaminar acciones para resolverlos. Al mismo tiempo, se pretende que el alumnado en formación inicial de educación infantil realice un análisis crítico de sus representaciones sociales sobre el patrimonio, para que sea consciente de la racionalidad que se esconde detrás de estas y opte por cambiarlas o mantenerlas (Pagès y Santisteban, 2014). Por otra parte, también se busca que el alumnado ponga en práctica las potencialidades que tiene el patrimonio como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en educación infantil.

Esta investigación es un estudio de casos descriptivo que se realizó con alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidade da Coruña durante el primer cuatrimestre del curso 2022/2023. Se trata de una investigación acción en el marco de la materia de Medio Social y Cultural y su Didáctica, materia obligatoria del tercer curso. El estudio contó con 58 participantes de 3.ºB, divididos en 13 grupos de trabajo de entre cuatro y cinco integrantes.

Se empleó el cuestionario como instrumento de investigación, ampliamente utilizado en la investigación social y educativa (Fàbregues et al., 2016), y en particular para acceder a las representaciones sociales de las personas. Se utilizó el programa de Microsoft Forms para su elaboración y aplicación. Estuvo integrado por cuatro preguntas abiertas orientadas a recoger los conocimientos previos del alumnado sobre pensamiento crítico, la enseñanza del pensamiento crítico, el patrimonio y la educación patrimonial. En las respuestas se analizó si el alumnado estableció alguna relación entre estos términos y la enseñanza de la historia. Para el análisis se utilizó el programa de análisis de datos MAXQDA. La materia en la que se realizó la investigación acción se imparte en gallego, por lo tanto, se obtuvieron respuestas en castellano y en gallego, lo cual se tuvo en cuenta a la hora de analizar los datos.

Una vez realizada la actividad inicial se le orientó al alumnado realizar una propuesta didáctica de forma grupal para enseñar la historia y desarrollar habilidades de pensamiento crítico a partir de una visita al Museo Arqueológico e Histórico de A Coruña (<https://museos.xunta.gal/es/arqueoloxico-coruna>). Por tanto, estas propuestas didácticas diseñadas por el alumnado también fueron utilizadas como un instrumento de recogida de información para esta investigación.

Para la preparación de las propuestas didácticas el alumnado tuvo que llevar a cabo una fase de investigación. La primera parte consistió en buscar información sobre las habilidades de pensamiento y sobre las actividades para desarrollarlas en el alumnado de educación infantil. Para ello, se le recomendó la lectura de la obra *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*, inspirada en la filosofía para niños de Mathew Lipman (De Puig y Sático, 2011). Estas autoras agrupan las habilidades de pensamiento en cinco grupos: habilidades de percepción, habilidades de investigación, habilidades de conceptualización, habilidades de razonamiento y habilidades de traducción.

La segunda parte de la investigación se realizó durante la visita al Museo Arqueológico e Histórico de A Coruña, situado en el Castillo de San Antón. El alumnado debía seleccionar las temáticas y fuentes históricas que consideraran más interesantes para incluir en su propuesta didáctica. Estas, a su vez, debían vincularse con las habilidades de pensamiento consultadas previamente para poder conseguir unas propuestas con perspectiva crítica. El recorrido por las distintas salas del museo tuvo lugar de forma autónoma, como se aprecia en la Figura 1, facilitando al alumnado la toma de decisiones y la recogida de información.



**Figura 1.** Visita del alumnado al Museo Arqueológico e Histórico de A Coruña

Una vez recopilada la información, el alumnado preparó la propuesta didáctica, la cual fue presentada en clase. Al finalizar se realizó un debate conjunto sobre el papel de la educación histórica en educación infantil y los principales retos para su implementación.

### 3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos apartados. El primero recoge el análisis de las representaciones sociales del futuro profesorado de educación infantil a partir del cuestionario sobre pensamiento crítico y su enseñanza, patrimonio y educación patrimonial. Se incluyen algunos ejemplos de respuestas que dio







lengua, el estilo de vida, los edificios y la gastronomía. Sin embargo, sólo el 29% de las respuestas indica explícita o implícitamente que patrimonio engloba tanto elementos materiales como inmateriales. Asimismo, destaca que se asocie el patrimonio a una comunidad y a un lugar, aunque en muy poca medida (19% de las respuestas).

El 22% del alumnado vinculó la historia con el concepto de patrimonio. Algunas declaraciones que lo demuestran fueron las siguientes: “Vienen siendo las tradiciones y la historia del lugar en el que vives” (A1), “El patrimonio cultural es la huella que deja la historia de nuestra sociedad a lo largo de los años” (A36), “El patrimonio cultural considero que es la historia pasada que tiene cada lugar, su cultura o mismo sus costumbres” (A50) o “el conjunto de bienes con valor histórico de un territorio” (A6).

En lo que respecta a la educación patrimonial, sólo un participante (2%) reconoció no saber su significado, mientras el resto sí que expresó su opinión en cuanto a su utilidad. Casi la mitad de los estudiantes, el 47%, se centra en que la educación patrimonial es necesaria para conocer el entorno y la comunidad donde se vive, cuidarlo y respetarlo. Algunas respuestas en este sentido son: “Para ser consciente de la gran importancia que tiene las cosas que nos rodean, respetándolas” (A7) y “Para valorar y respetar el entorno” (A4) o “Para que los niños y niñas conozcan el entorno que les rodea y obtengan los códigos de esa propia cultura” (A20).

En contraposición a este grupo, destaca un 19% del alumnado con una visión de la educación patrimonial más crítica. Algunos ejemplos en este sentido son: “Para la aprehensión de nuevos referenciales para su selección y la democratización de las prácticas culturales” (A24), “Para tener pensamiento crítico y no cometer los errores que cometió la sociedad en el pasado” (A27), “Es útil porque aparte de aprender, les deja a los niños y niñas reflexionar por ellos mismos, bien sea sobre su cultura o sobre la de los demás” (A18) o “La educación patrimonial es útil para gestionar el legado patrimonial” (A41).

Asimismo, es destacable que el 32% del alumnado atribuyó la utilidad de la educación patrimonial al conocimiento de la historia. De este modo, se obtuvieron respuestas como: “Creo que es útil para que los niños y las niñas, ya desde pequeños/as conozcan su historia presente y también cómo esa historia se llevó a cabo (por nuestros antepasados)” (A14), “La educación patrimonial me parece útil para que los niños y niñas tengan conciencia sobre la historia del lugar en el que viven” (A57) o “Para la conformación y mantenimiento de una cultura histórica” (A29). Aunque algunas respuestas no mencionan expresamente la relación con la historia, sí que tienen un enfoque histórico. Algunas de ellas son las siguientes: “Para conocer nuestros antecedentes, reflexionar y formar opiniones sobre diversos sucesos” (A22) o “Es útil para conocer cómo eran las cosas antes de nosotros, que había, la forma de pensar” (A23).

### **3.2. Análisis de las propuestas didácticas**

Como resultado del trabajo en grupos se diseñaron 13 propuestas didácticas para trabajar la educación histórica en la etapa de infantil haciendo uso del patrimonio como recurso didáctico, en particular de los elementos del Museo Arqueológico e Histórico de A Coruña. Las propuestas se categorizaron según las líneas de intervención didáctica para la enseñanza de la historia en alumnado de 3 a 8 años de Cooper (2002). En el caso de estar presente más de una línea, se clasificó según el enfoque de mayor peso en la propuesta.



Los resultados muestran que las propuestas se dividen prácticamente en partes iguales entre las tres líneas de intervención. El 31% se encaminó a la comprensión del concepto del tiempo y del cambio. Por ejemplo, una de las propuestas abordó los cambios y continuidades a través de los medios de transporte (Figura 4). Para ello, el alumnado se centró en el desarrollo de habilidades de conceptualización como establecer semejanzas y diferencias, formular conceptos precisos o definir, y habilidades de traducción como traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa. Otras propuestas lo hicieron a través de comparar el uso en el pasado y en el presente de objetos como la cerámica, la joyería, los juegos de mesa, las cisternas o a partir de una línea temporal.

Otro 31% de las propuestas se centró en la interpretación narrativa del pasado a través del desarrollo de habilidades de percepción como observar y escuchar atentamente, y de investigación como adivinar, averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, anticipar consecuencias. Las propuestas incluyeron interpretación de imágenes y objetos para la comprensión de la historia del propio Castillo de San Antón, de los elementos que lo integran (Figura 5) o la narración de leyendas para acercarse a hechos históricos como el ataque a la ciudad del corsario Francis Drake en el siglo XVI.

**LA BORNA**



**Habilidad: Establecer semejanzas y diferencias**

**Habilidad:**

- Formular conceptos precisos
- Definir
- Traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa.

**Figura 4.** Ejemplo de actividad para la comprensión conceptual del tiempo y del cambio

<i>Mural cerámico</i>	
<b>Participantes</b>	22 alumnos de 6º de EI
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar a formulación de hipóteses.</li> <li>- Desenvolver a interpretación de imaxes.</li> <li>- Favorecer a busca de alternativas.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Preséntase pouco a pouco a foto, tratan de ir adiviñando que é, formulando hipóteses do que ven.</li> <li>2 - Mostrar o mural completo.</li> <li>3 - Dicar que ven, que está pasando, interpretación do mural.</li> <li>4 - Falar do mural e explicar as historias e lendas que alberga.</li> <li>5 - A raíz do mural, que eles e elas continuen o debuxo, buscando alternativas.</li> </ol>

**Figura 5.** Ejemplo de actividad para la interpretación narrativa del pasado

Por último, el 38% de las propuestas tuvo como objeto de atención la deducción e inferencia de información a partir de las fuentes históricas. Para ello, todas las propuestas se basaron en juegos como la búsqueda del tesoro, jugar a detectives o una yincana con objetos. Sin embargo, no se hace mención explícita de las habilidades de pensamiento que se fomentan con las actividades propuestas, excepto en una propuesta. En esta última la búsqueda de objetos tiene como objetivo desarrollar habilidades de razonamiento como relacionar medios y fines y establecer criterios (Figura 6).

**ACTIVIDAD**

La habilidad a trabajar será la de : Relacionar medios y fines y establecer criterios.

**1º Introducción de la visita:**  
Asamblea.


- ¿Fuisteis alguna vez a un castillo? Qué creéis que hay?
- Y a un museo?
- ...

**3º Actividad final:**  
Collage en el aula.

- Fotografías del museo
- Asociación entre los objetos de las imágenes y el adjetivo propuesto.(ej. Circular, largo, pequeño, etc...)

**2º Actividad en el museo:**  
Búsqueda de objetos mediante tarjetas.

- Relación de objeto con su fin.



**Figura 6.** Ejemplo de actividad para la deducción e inferencia de información a partir de las fuentes históricas.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que el alumnado en general (76%) reconoce en el concepto de pensamiento crítico la capacidad de reflexionar, razonar o cuestionarse. Sin embargo, deja al margen la toma de

decisiones sobre lo que se debe creer o hacer, que es la razón de ser del pensamiento crítico (Ennis, 1985). Además, el alumnado no es capaz de relacionar el pensamiento crítico o su enseñanza con la historia.

Precisamente, las carencias de conocimiento aparecen fundamentalmente cuando el alumnado trata de explicar cómo se enseña el pensamiento crítico. Por ejemplo, la formulación de preguntas como parte de las actividades sólo es considerada por el 36% del alumnado y el trabajo con hipótesis por sólo el 15%. Asimismo, el planteamiento de problemas reales del entorno, fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, histórico y social (Pagès y Santisteban, 2014; González-Monfort y Santisteban, 2020) sólo fue mencionado por el 24% del alumnado. Mientras que, la búsqueda de soluciones fue importante para únicamente el 5% de los participantes.

En cuanto a la conceptualización de patrimonio, si bien es cierto que el alumnado comprende que son elementos que se transmiten de generación en generación, establece la conexión con la herencia del pasado y no con la construcción del futuro (Santisteban et al., 2020). Asimismo, la idea de que la única finalidad de la educación patrimonial es la de conocer, cuidar y respetar el patrimonio del entorno prevalece en casi la mitad del alumnado (47%), en contraposición con cuestiones como la democratización del patrimonio, la invisibilidad de personas, la mercantilización, etc. (González-Monfort, 2019; Pérez-Guilarte, 2022).

Sin embargo, es destacable que, a diferencia del concepto de pensamiento crítico, el alumnado sí que relacionó el patrimonio y la educación patrimonial con la historia (22% y 32% del alumnado, respectivamente). De este modo, reconoce la conexión entre la educación histórica y la educación patrimonial (Rojo et al., 2014; Pinto, 2014; Alves y Pinto, 2019) para la etapa de educación infantil.

En relación con el análisis de las propuestas didácticas se comprueban las posibilidades que el patrimonio ofrece para la educación histórica en las aulas de infantil. Se aprecia como se pueden trabajar las tres líneas de intervención didáctica para la enseñanza de la historia en alumnado de 3 a 8 años de Cooper (2002): la comprensión del concepto del tiempo y del cambio, la interpretación narrativa del pasado y la deducción e inferencia de información a partir de las fuentes históricas. En general las propuestas se apoyan en el juego, en la interpretación de imágenes, en las leyendas y en las salidas escolares. Además, se comprueba que para introducir los contenidos históricos desde una perspectiva crítica el trabajo con las habilidades de pensamiento (De Puig y Sàtiro, 2011) fue fundamental.

El análisis de los resultados permite afirmar que se verifican las dos hipótesis de investigación planteadas. Por un lado, a pesar de que el alumnado demuestra tener un conocimiento básico sobre pensamiento crítico y patrimonio y de relacionar este último con la historia, aún carece de una perspectiva crítica a la hora de trasladarlo a la enseñanza. Por otro, estas carencias pueden solucionarse mediante el diseño de propuestas didácticas críticas apoyadas por la investigación, tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, esta investigación aporta herramientas para abordar la enseñanza de la historia en la formación inicial del profesorado de educación infantil a través de la educación patrimonial crítica.

## REFERENCIAS

- Alves, L.A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la

- introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95. <http://doi.org/10.18172/con.3185>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- De Puig, I. y Sático, A. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Octaedro.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (Eds.) (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Oberta UOC Publishing.
- González Milea, A. y García Ruiz, C. R. (2021). Literacidad crítica, multimodalidad y contenido histórico en didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. En M. D. C. Sánchez Fuster, J. M., Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno (Eds.). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia (pp. 453-462). <https://doi.org/10.6018/editum.2919>
- González Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (99), 39-45. <https://www.grao.com/es/producto/alfabetizacion-critica-para-interpretar-problemas-sociales-ib09999541>
- Medina, S. y López, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En E. López, C.R. García y M<sup>a</sup>. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263–274). Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), p, 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Moreno Vera, J. R., López Fernández, J. A., y Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Ortega Sánchez, D. (2022). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Competencia Digital Docente en educación infantil*. Narcea.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Servicio de Publicaciones de la UAB /AUPDCS (Vol. 1, pp. 17-39).
- Pérez-Guilarte, Y. (2022). El patrimonio inmaterial y el paisaje como recursos didácticos: una investigación acción a través del Camino de Santiago. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 204-221. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4226>
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. FCE.
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios

patrimoniais. *CLIO. History and History teaching*, 40.

Rojo Ariza, M. C., Cardona Gómez, G., Romero Serra, M., Feliu Torruella, M., Jiménez Torregrosa, L., Íñiguez Gràcia, D., Hernández Cardona, F. X. (2014). Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. *CLIO. History and History teaching*, 40.

Santisteban, A., González Monfort, N. y Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado Algarra, y J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3

Trepas, C. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó.

## 51. Relatos que piensan la paz: competencias de pensamiento histórico en narrativas de estudiantes de educación secundaria y media en instituciones educativas de Bogotá

Palacios Mena, Nancy<sup>1</sup>

Chaves Contreras, Luz Yehimy<sup>2</sup>

Bocanegra Hernández, Adriana<sup>3</sup>

Díaz Cabal, Anabel<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de los Andes, Colombia.*

<sup>2</sup>*Secretaría de Educación del Distrito, Colombia.*

<sup>3</sup>*Secretaría de Educación del Distrito, Colombia.*

<sup>4</sup>*Ministerio de Educación Nacional, Colombia.*

**Resumen:** Este documento tiene como propósito analizar el desarrollo de pensamiento histórico en estudiantes de educación básica secundaria y media, específicamente desde las habilidades de análisis de perspectivas y propuestas de soluciones a través de relatos asociados con el proceso de paz firmado entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en septiembre de 2016. La investigación se interroga por: ¿Cómo narran los estudiantes colombianos el proceso de paz?, ¿qué nos dicen las narrativas sobre la incorporación de los principios de la educación para la paz? Para tal efecto, se tiene en cuenta la participación de 209 estudiantes de entre 14 y 18 años de instituciones educativas oficiales de Bogotá. Se utilizó un diseño metodológico mixto que incluyó la aplicación de las pruebas de Kruskal-Wallis, un modelo Logit y un análisis de contenido de las narrativas. Los resultados invitan a revisar la efectividad de la incorporación de la educación crítica para la paz en el aula, la relevancia de las competencias de pensamiento histórico en la enseñanza del pasado reciente y los compromisos éticos que subyacen la construcción de paz en escenarios de educación formal.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento histórico, educación para la paz, narrativas, estudiantes de secundaria.



# 1. INTRODUCCIÓN

Luego de décadas de confrontación armada y recurrentes ciclos de violencia política, Colombia ha hecho una apuesta de Educación para la Paz pensada para robustecer los procesos democráticos y el Estado Social de Derecho, que forme ciudadanos respetuosos de las leyes, los bienes públicos, las diferencias, consciente además de la necesidad de escenarios de memoria histórica que permitan comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y garante de los derechos humanos.

En la legislación educativa de educación para la paz que se ha publicado en Colombia MEN (2004, 2016); Congreso de la República (2014), considera que los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. Así mismo, dicha normatividad resalta que la escuela puede y debe ser un ejemplo de territorio de paz y democracia, por su misión de formación integral, y por su lugar privilegiado que permite articulación entre los estudiantes, sus familias y la comunidad.

La legislación menciona diversas formas posibles de implementación. Como proyecto transversal, parte de áreas existentes o como asignatura específica. No obstante, en términos prácticos la educación para la paz está ligada a la enseñanza de las ciencias sociales para dar un impulso a temas que son cruciales en la eliminación de todas las formas de violencia, objetivo prioritario del sistema educativo.

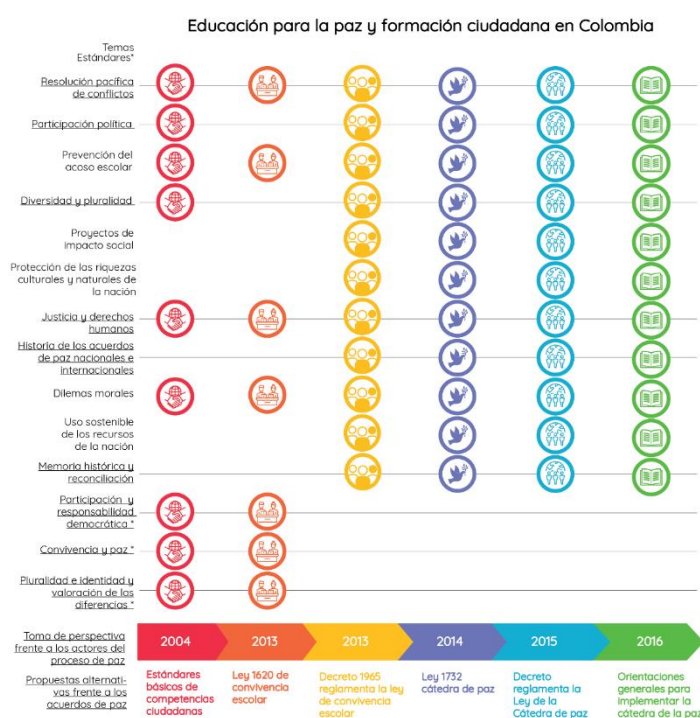
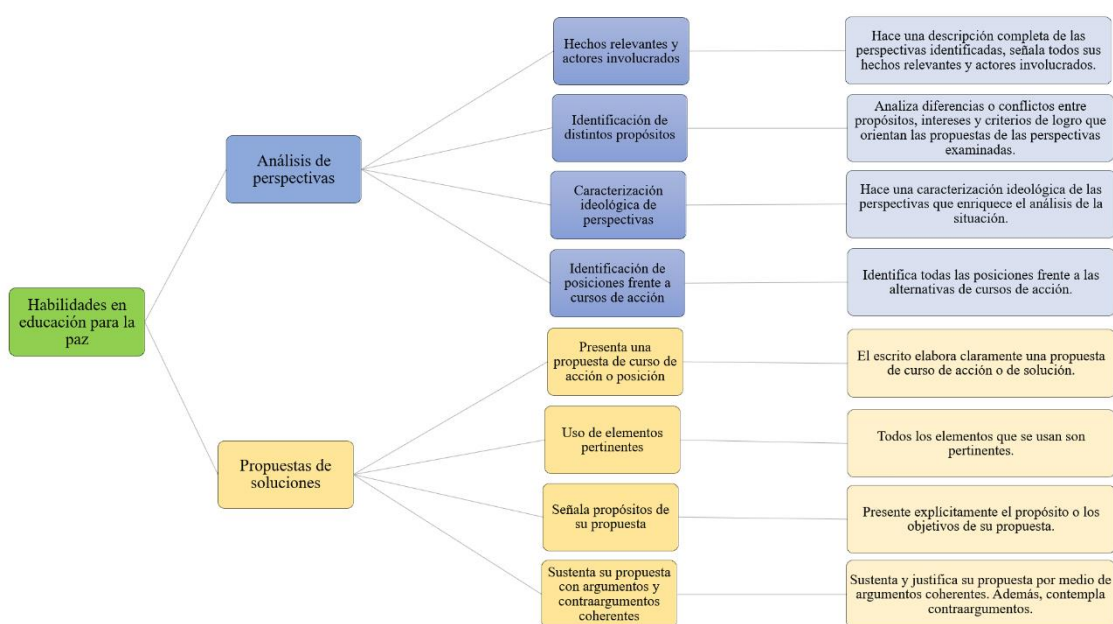


Figura 1. Marco normativo de la educación para la paz en Colombia

En la revisión del marco normativo de la educación para la paz presente (figura 1), se muestra que dos de las habilidades que han sido ponderadas son la de toma de perspectivas y proponer alternativas de solución.

La toma de perspectivas es uno de los componentes de la empatía, consiste en la capacidad de tomar la perspectiva de los demás frente a una situación concreta, es decir, consiste en plantear posiciones de distintas personas que se han confrontado en torno a un problema, un conflicto, un tema Chaux y Velásquez (2016). El desarrollo de esta habilidad es importante en contextos como el del proceso de paz en Colombia, sobre el cual las personas pueden tener diferentes interpretaciones sobre la misma situación. La importancia de la habilidad reside en la necesidad de que las personas puedan entender las perspectivas de los demás desde una realidad compleja y no desde una visión limitada o sesgada. Desde la perspectiva de Chaux (2012), desarrollar la habilidad de toma de perspectiva implica que una persona comprende e imagina los puntos de vista de otros, aunque no los comparta. Según Selman (1980) el desarrollo de la toma de perspectiva favorece la comprensión de las intenciones de otros y disminuye las posibilidades de tener sesgos de hostilidad acerca de las intenciones de los discursos y las acciones de otras personas.



**Figura 2.** Habilidades de educación para la paz

De otra parte, proponer alternativas de solución consiste en la capacidad para ingeniar múltiples maneras de resolver un problema. Desarrollar esta habilidad implica usar la creatividad para formular diversas alternativas conducentes a enfrentar una situación problemática. Según Slaby y Watts (2007), las personas que no logran desarrollar la habilidad de proponer alternativas creativas pueden recurrir más fácilmente a resolver las situaciones con agresiones o por la vía de la fuerza, porque usualmente no contemplan el uso de otras alternativas.

Chaux (2012) subraya que generar un repertorio más amplio de ideas, entre las cuales puede haber unas más viables y pertinentes que otras, puede contribuir a que se resuelvan situaciones sin caer en discrepancias y agresiones. En coherencia con lo anterior, Chaux y Velásquez (2016), resaltan la importancia de desarrollar desde la escuela habilidades para proponer alternativas creativas en situaciones de conflicto interpersonal o intergrupales, porque es más probable que se logren acuerdos que favorezcan a todas las partes involucradas si las partes son capaces de imaginarse muchas posibles opciones de resolución.



En concordancia con lo anterior, este estudio está centrado en la evaluar estas dos habilidades, particularmente en relación con el proceso de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP, mediante los desarrollos metodológicos expresados a continuación.

## **2. MÉTODO**

Se utilizó un diseño metodológico mixto que incluyó la aplicación de las pruebas de kruskal-wallis, un modelo logit y un análisis de contenido de las narrativas

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En el estudio participaron 209 estudiantes entre 14 y 18 años de grados 10.º y 11.º de instituciones oficiales de Bogotá. La selección de las instituciones educativas se dividió en dos etapas: primero, de una lista 383 instituciones disponible en el sitio web de la Secretaría de Educación Distrital, se realizó una selección aleatoria de 25, estas fueron invitadas a formar parte de la investigación, previo compromiso de socializar los resultados obtenidos por los alumnos. Segundo, una vez tres instituciones aceptaron participar en el proyecto, se les informó con más detalle los objetivos de la investigación y sus alcances.

A continuación, se implementó un muestreo probabilístico no estratificado de manera que todos los estudiantes de 10.º y 11.º de las instituciones participantes tuvieran la posibilidad de ser elegidos y escribir su narrativa. Los alumnos seleccionados fueron informados sobre el propósito del proyecto y la estructura de las narrativas a escribir. Con el fin de verificar la confiabilidad de la muestra utilizada en el análisis, se realizó una prueba de potencia estadística para el cálculo de esta. Los resultados indicaron que con un poder estadístico del 95%, una tasa de error del 5%, un promedio en las correlaciones de 0.3, un valor crítico inferior  $r$  de 0.1541491, un valor crítico superior  $r$  de 0.1541491 y un valor crítico  $r$  de 0.1541491, se necesitaba una muestra de 102 participantes.

### **2.2. Instrumentos**

El instrumento de recolección de datos fue una narrativa en la que se solicitó a los estudiantes: en primer lugar, narrar a un estudiante de tierras lejanas lo ocurrido en el proceso de paz entre el Estado Colombiano y la Guerrilla de las FARC; la segunda, formular sus propuestas de solución para finalizar con el conflicto armado colombiano. Adicionalmente, se indagó sobre las percepciones del acuerdo de paz de los estudiantes de a través de algunas preguntas y se les solicitó registrar algunos datos sociodemográficos. Lo anterior, con el objetivo de poder establecer si hay correlación entre el contenido de las narrativas y las percepciones que tienen los estudiantes sobre el nivel de afectación de ellos y de sus familias en el conflicto armado.

Se tomó como unidad de análisis de las narrativas la oración, se realizó el procedimiento de codificación de cada una de las oraciones, para la escritura de las narrativas se utilizó una sesión de una hora de clase. Para evaluar las narrativas se hizo una adaptación de una rúbrica ya validada utilizada por el Centro de Evaluación de la Universidad de los Andes en el marco de la crítica proyecto de pruebas de desempeño de pensamiento (para detalles sobre la construcción de rúbricas, ver Mejía et al., 2019).

### **2.3. Procedimiento**

Con relación a las variables que componen el análisis de perspectivas y propuesta a soluciones se generó una variable que sintetiza los resultados obtenidos en cada una de estas categorías (ver Figura 2).

Para calcular el promedio se asumió que todas las variables analizadas tienen el mismo peso. Una vez se calcularon los promedios se procedió a calcular para las dos nuevas variables una categorización en donde se estableció lo siguiente:

Análisis de perspectivas = promedio Bajo  $\leq 1.5$  Medio  $>1.5 \leq 2.5$  Alto  $> 2.5$

Propuesta soluciones = promedio Bajo  $\leq 1.5$  Medio  $>1.5 \leq 2.5$  Alto  $> 2.5$

### **2.3.1. Comparación dimensiones con el Test de Shapiro-Wilk. Test de Shapiro-Wilk para la variable análisis de perspectivas**

Al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis que es una prueba no paramétrica de análisis de varianzas. Para ello, teniendo en cuenta las variables y la información disponible en la base de datos se plantearon las siguientes hipótesis, con el fin de determinar si existen diferencias en el promedio de la dimensión Análisis de perspectivas entre los colegios objeto de estudio.

Hipótesis

$H_0$  = Todas las medianas de la dimensión de análisis de perspectivas son iguales entre sí

$H_a$  = Al menos una de las medianas no es igual

Donde:

*AP*: Promedio análisis de perspectivas

*CT*: es la mediana de la dimensión análisis de perspectivas del Colegio 1

*JM*: es la mediana de la dimensión análisis de perspectivas del Colegio 2

*RH*: es la mediana de la dimensión análisis de perspectivas del Colegio 3

En este contexto,  $H_0$  es la hipótesis nula que señala que las medianas de la dimensión de análisis de perspectivas son iguales para los tres colegios y grupos analizados. Mientras que  $H_a$  hace referencia a la hipótesis alterna que indica que al menos una de ellas no es igual. Al aplicar la prueba se obtuvo un p-valor  $< 0.05$ , razón por la cual, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de las medianas, es decir que, al menos una de las medianas de la dimensión de análisis de perspectivas es distinta en uno de los colegios analizados.

### **2.3.2. Test de Shapiro-Wilk para la variable elaborar propuestas de soluciones**

Para la variable elaborar propuestas de soluciones se plantearon las siguientes hipótesis con el fin de determinar si existen diferencias entre las medianas de la dimensión Propuestas de soluciones para cada uno de los colegios analizados.

Hipótesis

$H_0$  = Todas las medianas de la dimensión EPS comparadas son iguales

$H_a$  = Al menos una de las medianas de la dimensión EPS es diferente en uno de los colegios

Dónde:

*EPS: Promedio dimensión elaborar propuestas de soluciones*

*CT: es la mediana de la dimensión análisis de perspectivas del Colegio 1*

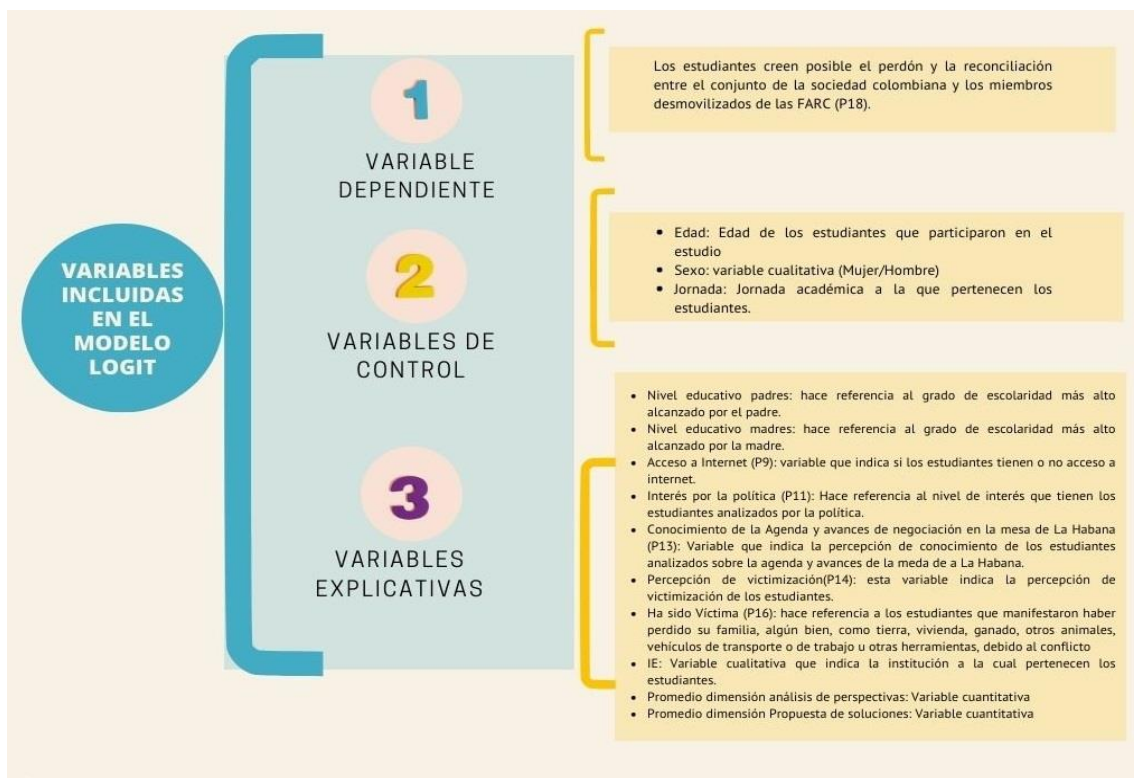
*JM: es la mediana de la dimensión análisis de perspectivas del Colegio 2*

*RH: es la mediana de la dimensión análisis de perspectivas del Colegio 3*

En este contexto, H0 es la hipótesis nula que señala que todas las medianas de la dimensión de Propuestas de soluciones son iguales para los tres colegios analizados y Ha se refiere a que al menos una de ellas no lo es. Al aplicar la prueba se obtuvo un p-valor = 0.0007, razón por la cual, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medianas, es decir que, al menos una de las medianas de la dimensión elaborar propuestas de soluciones es diferente.

### 2.3.3. Modelo Logit

Teniendo en cuenta que el estudio busca explorar ¿cómo narran los estudiantes colombianos el proceso de paz? ¿Qué nos dicen las narrativas sobre la incorporación de los principios de educación para la paz?, y que una de las tareas para responder a las anteriores preguntas es analizar la percepción de los estudiantes participantes sobre el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC; se propuso utilizar un modelo Logit por cuanto los valores de probabilidad se estiman entre 0 y 1. En la construcción del modelo se identificaron algunas variables a estimar y se procedió a identificar cuáles de ellas tienen un efecto sobre dicha percepción. A continuación, se describirán cada una de las variables utilizadas en el modelo.



**Figura 3.** Variables incluidas en el modelo Logit

Los modelos Logit son adecuados cuando se desea analizar una variable cualitativa que puede tomar

valores de 0 a 1 como es la variable dependiente elegida para este estudio y sus variables independientes. Para ello, se utilizará el siguiente modelo:

$$Prob[Y_i=1] = \frac{e^{X_i'\beta}}{1+e^{X_i'\beta}} \quad Prob[Y_i=1] = \frac{e^{X_i'\beta}}{1+e^{X_i'\beta}} \quad Prob[Y_i=1] = \frac{e^{X_i'\beta}}{1+e^{X_i'\beta}}$$

Dónde:

$Y_i$ : La probabilidad de que los estudiantes creen posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC.

Es decir, ( $Y_i=1$  si el estudiante cree posible el perdón y la reconciliación) y ( $Y_i=0$  de lo contrario).

$X_i$  = Variables explicativas para el  $i$ -ésimo ésta incluye la constante.

$\beta$  = Hace referencia al vector de los coeficientes que se desean estimar en el modelo.  $\epsilon_i$  = es el error estimado del modelo

### 3. RESULTADOS

Dado que el artículo explora las maneras como los estudiantes perciben y narran los acuerdos logrados entre el estado y las FARC-EP, se quiso indagar en qué medidas dichos estudiantes se consideraban víctimas o no del conflicto y la influencia de su percepción de victimización en sus posturas frente a los acuerdos. En concordancia con lo anterior, los estudiantes que se consideran víctimas o reportaron ser víctimas por alguna pérdida humana o material a causa del conflicto armado, creen posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC-EP.

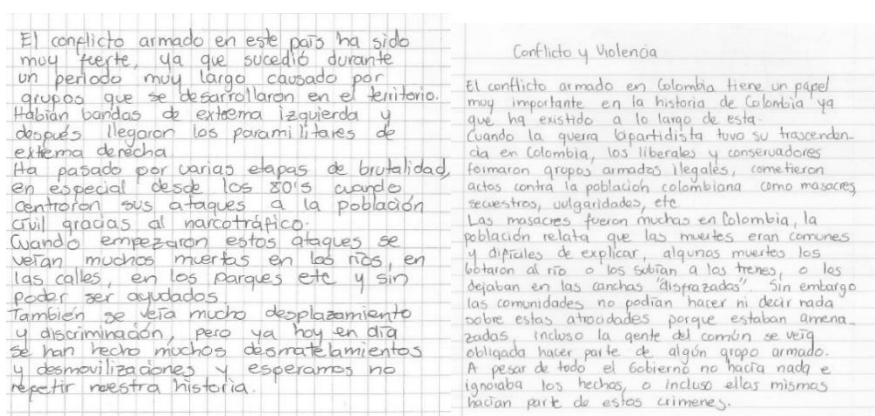
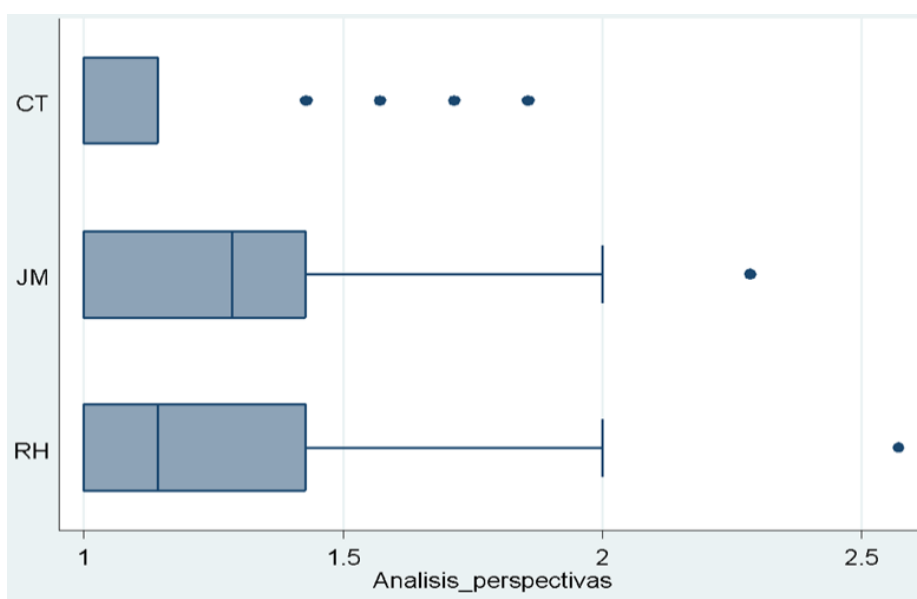


Figura 4. Ejemplos de narrativas de los estudiantes

Sin embargo, es preciso mencionar que, a pesar de la percepción de los estudiantes frente al posible perdón y la reconciliación, además de la importancia que consideran tiene el acuerdo entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, éstos refieren que la mayoría o algunos miembros y desmovilizados de las FARC deben pagar cárcel. Tan sólo el 3.83% no lo considera de esta manera. Adicionalmente, manifiestan que si no fuera a través de la cárcel los mecanismos con los que estarían de acuerdo para que los desmovilizados de las FARC reparen a la sociedad colombiana estarían relacionados

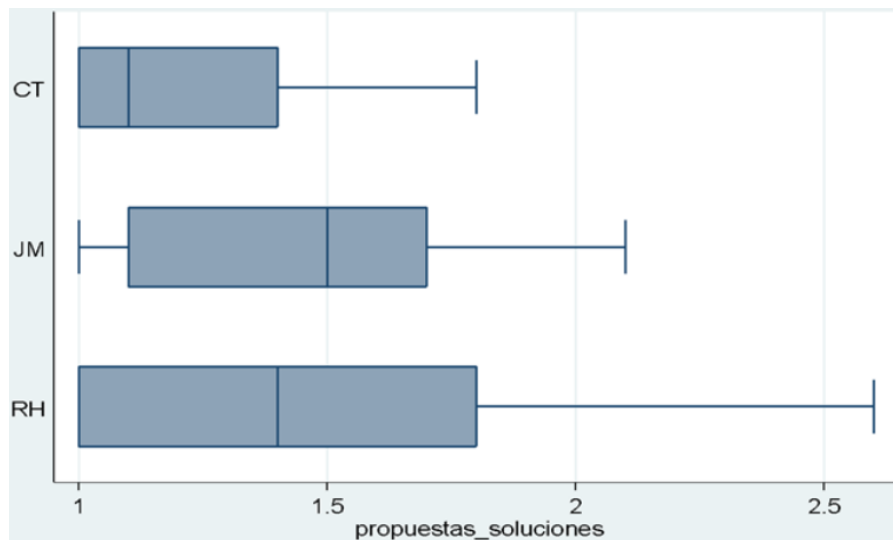
principalmente con la reparación a las víctimas y el trabajo social y comunitario. En este contexto y en lo referente a la reparación del daño que se les ha causado a las víctimas, refieren en su mayoría que esto contribuye a la reconciliación, aunque algunos manifestaron que el daño no puede repararse, es un obstáculo para la reconciliación o no tiene nada que ver con ello.

Ahora bien, en cuanto a los resultados de los estudiantes en las dos habilidades evaluadas en las narrativas – análisis de perspectivas y elaboración de propuestas alternativas de solución, las pruebas estadísticas permitieron determinar que cada una de las combinaciones el p-valor fue  $< 0.05$ , por tanto, todas las medianas son distintas ver figura 5. Así mismo, se observa que la mediana de la dimensión de análisis de perspectivas es superior en el colegio 2 (JM), seguido por el colegio 3 (RH), mientras que la del colegio 1 es significativamente menor (CT).



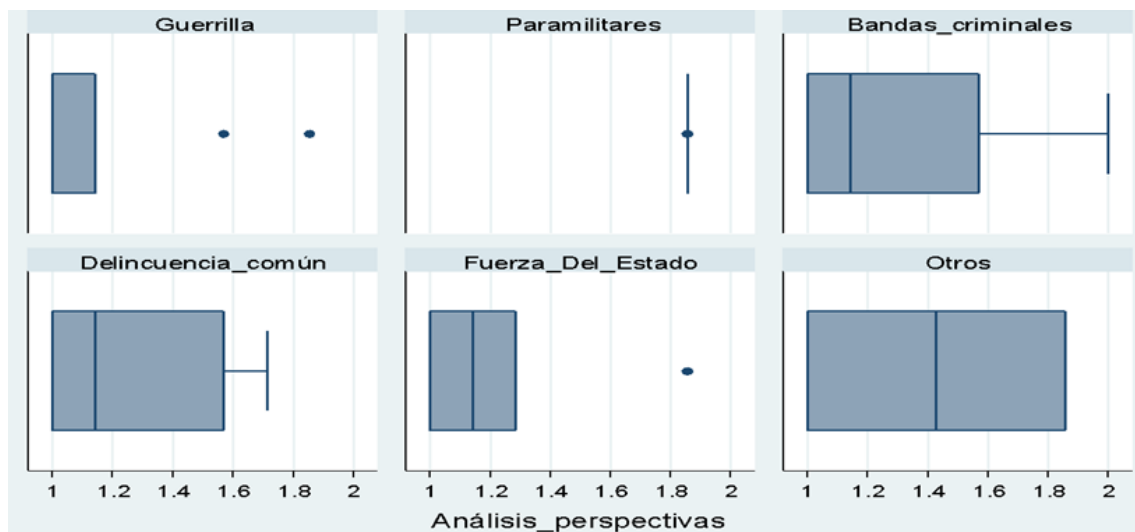
**Figura 5.** Comparación del promedio del análisis de perspectivas por el colegio

Al igual que con la categoría anterior, en la de elaborar propuestas alternativas de solución, se encontró que al realizar las distintas comparaciones entre los colegios se obtuvo un p-value  $< 0.05$ , razón por la cual, se puede inferir que todas las medianas son diferentes figuras 6. Adicionalmente, al realizar la comparación entre los grupos se encontró que como sucedió con la categoría de análisis de perspectivas el Colegio 2 tiene una mediana ligeramente superior a la del colegio 3, aunque en este último, el percentil 75 es superior al registrado por el colegio 2, lo que indica que un porcentaje importante de los estudiantes se ubicó por encima de 1.5.



**Figura 6.** Comparación de la dimensión elaborar propuestas alternativas de soluciones por colegio

Adicionalmente, cuando se cruzan los resultados de las respuestas de las preguntas y el contenido de las narrativas ver figura 7, los datos indican que aquellos estudiantes que manifestaron haber sido víctimas de bandas criminales, delincuencia común y otros grupos obtuvieron un mejor desempeño en la dimensión de análisis de perspectivas, frente al grupo de estudiantes que manifestó haber sido víctima de la guerrilla.



**Figura 7.** Análisis de perspectivas Vs se considera víctima de algún grupo

Con relación a las emociones que reflejan mejor lo que los estudiantes posiblemente sentirían frente a una persona que conoce y se entera que es desmovilizado de las FARC y su desempeño en la dimensión de análisis de perspectivas se encontró que aquellos que sienten esperanza y quienes sienten odio tuvieron un mejor desempeño en esta dimensión. Finalmente, los resultados del modelo Logit planteado explicar la probabilidad de que los jóvenes de tres colegios de media vocacional creen en el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC,

lo cual, se refleja en una predicción correcta del 74.53%. Para el modelo estimado se encontró que cuatro (4) variables son estadísticamente significativas, las cuales son:

1. Percepción de victimización(P14): esta variable indica la percepción de victimización de los estudiantes.
2. Ha sido Víctima (P16): hace referencia a los estudiantes que manifestaron haber perdido su familia, algún bien, como tierra, vivienda, ganado, otros animales, vehículos de transporte o de trabajo u otras herramientas, debido al conflicto.
3. Promedio de los resultados categoría análisis de perspectivas.
4. Promedio de los resultados categoría propuesta de soluciones.

En este contexto se encontró que, el sentirse víctima y el promedio de la dimensión de propuesta de soluciones, tienen un efecto positivo en la probabilidad que los estudiantes creen en el posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC. Mientras que, el haber sido víctima y sus resultados en la dimensión de análisis de perspectivas disminuye la probabilidad de creer en la posibilidad que esto suceda.

**Tabla 1.** Resultados modelo Logit

	(2)	(3)
VARIABLES	P18	P18
EDAD	-0.440*	-0.186
	(0.241)	(0.156)
SEXO	-0.421	
	(0.457)	
JORNADA		
Tarde	-2.062	
	(1.445)	
Única	0.510	
	(1.481)	
Primaria_incompleta Madre	-0.344	
	(1.773)	
Primaria_completa Madre	0.279	
	(1.786)	
Bachillerato_incompleto Madre	-0.109	
	(1.795)	
Bachillerato_completo Madre	0.00825	
	(1.740)	
Enseñanza_media_incompleta Madre	-0.458	
	(2.230)	
Enseñanza_media_completa Madre	-0.522	
	(1.652)	
Técnico_tecnólogo Madre	0.497	
	(1.749)	
Pregrado Madre	0.428	
	(1.912)	
Primaria_incompleta Padre	-0.131	

	(0.954)	
Primaria_completa Padre	-1.626*	
	(0.910)	
Bachillerato_incompleto Padre	-0.201	
	(1.036)	
Bachillerato_completo Padre	-1.037	
	(0.982)	
Enseñanza_media_incompleta Padre	-0.422	
	(1.437)	
Enseñanza_media_completa Padre	0.322	
	(0.857)	
Técnico_tecnólogo Padre	0.678	
	(1.491)	
Pregrado Padre	0.0121	
	(1.565)	
P9	1.241*	0.829*
	(0.717)	(0.480)
P11		
Poco	-1.299*	
	(0.709)	
Bastante	-0.725	
	(0.822)	
Mucho	-1.264	
	(0.985)	
P13		
Poco	1.183	
	(0.842)	
Algo	0.406	
	(0.771)	
Suficiente	0.848	
	(0.839)	
Mucho	0.925	
	(1.015)	
P14	1.249**	1.003**
	(0.609)	(0.433)
P16	-	-0.932**
	1.945***	
	(0.710)	(0.468)
IE	-1.786	
	(1.426)	
AP	-2.459**	-0.873
	(1.090)	(0.808)
PS	2.435**	1.438*
	(1.071)	(0.785)
Constant	14.65**	3.231
	(5.754)	(2.564)
Observations	161	185



Standard errors in parentheses

\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Por otra parte, para la variable Percepción de victimización (P14), el coeficiente es positivo y el Odds Ratio es 3,487, resultado que indica que manteniéndose las demás variables constantes las estudiantes que se sienten víctimas del conflicto armado tienen 3 veces más probabilidad de creer en el posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC, frente a quienes no se sienten víctimas. Frente a la variable ha sido Víctima (P16), el coeficiente es negativo y su Odds Ratio inferior a 1, razón por la cual, manteniéndose lo demás constante, los estudiantes que manifestaron haber perdido su familia, algún bien, como tierra, vivienda, ganado, otros animales, vehículos de transporte o de trabajo u otras herramientas, debido al conflicto, tienen 6.99 veces menos probabilidad de creer que es posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC, frente a quienes no se sienten víctimas, respecto a quienes no han sido víctimas del conflicto.

Con relación a la variable promedio dimensión análisis de perspectivas, esta tiene un coeficiente negativo y el Odds Ratio es inferior a 1, lo anterior, indica que por cada punto que se incremente el promedio obtenido por los estudiantes analizados en esta dimensión, estos tienen 11.7 veces menos probabilidad de creer que es posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC. Por último, con relación a la variable promedio dimensión Propuesta de soluciones se encontró que tiene una relación positiva con la variable analizada y su Odds Ratio es 11.41, resultado que indica que por cada punto que incremente el promedio en esta dimensión, los estudiantes tienen 11.4 veces más probabilidad de creer en el posible el perdón y la reconciliación entre el conjunto de la sociedad colombiana y los miembros desmovilizados de las FARC, frente a quienes no se sienten víctimas. Esta sección (en caso de haber resultados) contiene la recopilación de los datos y su presentación. Brevemente, se discuten los resultados o hallazgos y, luego, se exponen los datos detalladamente para justificar la conclusión.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Si bien es cierto la mayoría de los estudiantes considera posible el perdón y la reconciliación como parte de los acuerdos que ponen fin al conflicto con la guerrilla de las FARC, no se debe obviar que cerca de una tercera parte de los estudiantes cree que estos no son posibles, percepción asociada al reiterado llamado por una justicia punitiva para quienes cometieron delitos en el marco del conflicto armado, consecuencia además de una confianza restringida con procesos de justicia transicional (Botero, 2020). Unos de los estudiantes, lo expresa del siguiente modo en su narrativa: “Bien se sabe que la JEP está ahí para juzgar a los desmovilizados por sus delitos, pero pienso que al investigar sus crímenes deberían tener en cuenta una condena considerable a los daños ocasionados”.

La percepción de víctima, de quién es y no es víctima, las definiciones de víctima hechas por los estudiantes tienen en común dos aspectos para tener en cuenta, por un lado, la imagen de alguien que ha sufrido daño y lesión por fuerzas fuera de su control, y por el otro, el hecho de ser víctima se conecta con un estado de debilidad que necesita protección, por causa de la visión victimaria y reduccionista que subyace en el victimario. “Haría lo que ellos hacen, guerra con guerra, robo con robo, violencia con violencia y si no se puede una bomba que los extermine” (JMC100315). Este sería el espacio propicio para desarrollar con los estudiantes una reflexión que vincule y construya formas de socialización

críticas, pero a la vez pacíficas (Hantzopoulos, 2011). Al respecto, es apropiado construir narrativas más plurales (Lemaitre, 2016) y menos arbitrarias en relación con el sentido de la justicia, repensar la validación de los acuerdos a la luz de la justicia transicional, en el caso colombiano desde la Justicia Especial para la Paz, la reparación a las víctimas, la atención sistémica para dar solución a las causas que dieron origen al conflicto.

Cabe destacar que, para el caso analizado el 60.97% de los estudiantes manifestaron estar poco o nada interesados por la política. En una de las narrativas se hace un interesante llamado de atención al señalar que “hablar del proceso de paz en Colombia es algo complicado. Los colombianos quieren paz y la exigen, pero no están dispuestos a hacer nada para conseguirla”. De allí la relevancia de propiciar espacios participativos y comunitarios desde la experiencia narrativa de niños, niñas y jóvenes, así como generar nuevas comprensiones de los vínculos entre el Estado y la sociedad desde las acciones colectivas, tal como lo plantean Ospina et al. (2018). Tales iniciativas son estratégicas en una valoración crítica de las tensiones sociales, económicas y políticas inherentes a la firma de los acuerdos de paz. Es entonces que el enfoque de la politización en el marco de las apuestas por una educación crítica para la paz resulta determinante para reconocer el lugar de los estudiantes y las instituciones educativas como agentes de transformación de la realidad social, fundamentalmente desde la construcción de culturas y escenarios de paz.

La correlación de datos sociodemográficos y la interpretación de las variables asociadas al análisis de perspectivas y propuestas de soluciones, permite comprender la importancia de profundizar los estudios acerca de cuáles son los referentes de los jóvenes en la construcción de sus narrativas sobre los acuerdos de paz, el conflicto armado y los diferentes actores que allí intervienen. Pasar de fuentes restringidas afines a discursos oficiales como los medios de comunicación convencionales, a la aproximación de medios y fuentes diversificadas, entre ellos los disponibles a través de la web, así como el reconocimiento desde una perspectiva crítica de estos referentes, resulta esencial en la toma de perspectiva, proposiciones argumentadas y creativas sobre la paz, como una construcción colectiva en contextos de posacuerdo, en la que el lugar de los sujetos ciudadanos y ciudadanas es fundamental (Bajaj 2019; Brantmeier 2011).

En esta misma línea de razonamiento, la alfabetización histórica como eje de prácticas pedagógicas que agencie cambios desde escenarios escolares se debe continuar potenciando y para ello es necesario establecer vínculos entre la formación de docentes en educación superior (Londoño, 2014) y la experiencia de los sujetos estudiantes, así como de sus familias, particularmente en aquellos contextos sociales en los que habitan víctimas directas del conflicto armado colombiano. De ahí la importancia de entender las formas y sentidos de enseñar, aprender y socializar las formas de lo que ha sido el conflicto armado en Colombia.

La opinión de una parte del pueblo colombiano según la cual, los acuerdos de paz eran necesarios, pero los miembros de la guerrilla de las FARC deben pagar con cárcel sus delitos, también apareció en las narrativas de los estudiantes, uno de los estudiantes expresa que “lo que cambiaría del acuerdo de paz, sería la forma en la que juzgan a estas personas; yo en lo personal, trataría de que se juzgará de una manera más fuerte, porque a mi parecer es muy poco lo que pagan ellos por todos los crímenes que cometieron.” JMC10040. Quienes defienden este argumento, incluidos algunos estudiantes, consideran que, si bien es importante que haya perdón y reconciliación, también debe haber castigos ejemplarizantes como pagar una condena en la cárcel. Lo que ilustran estas posturas es la necesidad de socialización de la naturaleza y los propósitos de la justicia transicional para todos los sectores sociales en Colombia.

En el caso de los estudiantes, por ejemplo, la implementación de la cátedra de paz en las escuelas, puede ser el espacio propicio para discutir sobre la justicia transicional, porque como bien lo ha señalado Millán (2015), un mayor conocimiento y una mayor participación de la sociedad civil en el sistema de justicia transicional puede ayudar a generar un apoyo público más generalizado para la paz y una comprensión del proceso integral de justicia transicional no como un mecanismo para salvar de la cárcel a los miembros de las FARC, sino como un conjunto de acciones judiciales y no judiciales que se completan entre sí con la finalidad de garantizar los derechos de las víctimas, un compromiso claro con la investigación, enjuiciamiento y sanción de los responsables de crímenes internacionales en el marco de los principios establecidos por el Derecho Internacional Humanitario (Valderrama y Ortiz, 2017).

La implementación de la cátedra de paz en las escuelas, permite a los estudiantes pensar alternativas creativas frente a un conflicto o problema. La capacidad para ingeniar múltiples maneras de resolver un problema (Chaux 2012), además se desarrollará la habilidad de proponer alternativas a situaciones de agresión o por la vía de la fuerza (Slaby y Watts 2007). De allí la relevancia de propiciar espacios participativos y comunitarios desde la experiencia narrativa de los y las estudiantes, así como generar nuevas comprensiones de los vínculos entre el Estado y la sociedad desde las acciones colectivas. Tales iniciativas son estratégicas en una valoración crítica de las tensiones sociales, económicas y políticas inherentes a la firma de los acuerdos de paz. Es entonces que el enfoque de la politización en el marco de las apuestas por una educación crítica para la paz resulta determinante para reconocer el lugar de los estudiantes y las instituciones educativas como agentes de transformación de la realidad social, fundamentalmente desde la construcción de culturas y escenarios de paz.

Resultados como los obtenidos en el modelo Logit según los cuales si los estudiantes incrementan sus habilidades de toma de perspectiva tienen menos probabilidad de creer en el perdón y la reconciliación tabla 1. debe llevarnos a la reflexión sobre la necesidad de hacer una revisión de lo que realmente significa posicionarse en la perspectiva de otros. Paradójicamente, en el país este ha sido un concepto mal interpretado que ha llevado a que quienes menos han sido afectados directamente en el conflicto armado tengan una opinión negativa y radical frente a la conveniencia de los procesos de paz y de no aceptación del perdón y la reconciliación (Estrada, 2019). Sería preciso promover en las aulas una conceptualización de toma de perspectiva como se ha planteado desde la educación para la paz, como la capacidad de plantear posiciones de distintas personas que se han confrontado en torno a un problema, un conflicto, un tema (MEN, 2016).

Otro llamado a reflexionar sobre la incorporación de la cátedra de la paz se hace desde aquellos resultados que indican que proponer alternativas de solución contribuye a creer en el perdón y la reconciliación tabla 1. Lo pertinente sería entonces uso frecuente e intencionado de actividades de aprendizaje que promuevan el uso y priorización de documentos para sustentar las propuestas tanto en educación primaria como en secundaria. De lo contrario, tal y como lo han planteado Palacios, Chaves y Martín (2020) se puede correr el riesgo de que las posturas de los estudiantes y las propuestas de solución que plantean no estén sustentadas en procesos reflexivos originados en la escuela, sino en la información que circula en las redes sociales que bastante ha contribuido a profundizar la polarización del país.

## REFERENCIAS

Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings, *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.

- Botero, S. (2020). Trust in Colombia's Justicia Especial Para La Paz: Experimental Evidence. *Journal of Politics in Latin America*, 12(3), 300–322. <https://doi.org/10.1177/1866802X20959509>
- Brantmeier, E. (2011). Toward Mainstreaming Critical Peace Education. In C. S. Malott and B. Porfilio (Eds). *Teacher Education. In Critical Pedagogy in the 21st Century: A New Generation of Scholars* (pp. 349–375). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Chaux, E. y Velázquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus, Ediciones Uniandes.
- Congreso de Colombia (2014). *Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: Congreso de la República.
- Estrada, J. (2019). El Acuerdo de paz en Colombia: entre la perfidia y la potencia transformadora. Buenos Aires: CLACSO; Bogotá: Gentes del común; Bogotá: Centro de Pensamiento y Diálogo Político-CEPDIPO.
- Hantzopoulos, M. (2011). Institutionalizing Critical Peace Education in Public Schools: A Case for Comprehensive Implementation. *Journal of Peace Education* 8 (3): 225–242.
- Lemaitre, J. (2016). After the War: Displaced Women, Ordinary Ethics, and Grassroots Reconstruction in Colombia. *Social & Legal Studies*, 25(5), 545–565.
- Londoño, G. (2014). Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano: reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad. *Itinerario Educativo*, 63, 197-214.
- Mejía, A., Mariño, J. P. & Molina, A. (2019). Incorporating perspective analysis into critical thinking performance assessments. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 456–467. <https://doi.org/10.1111/bje.p.12297>
- Millán, J. A. (2015). Comisiones de la Verdad y posibles aprendizajes para el caso colombiano. *Papel Político*, 20(2), 425- 459. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo20-2.cvpa>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie Guías No. 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ospina, M., Alvarado, S. y Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 115-127.
- Palacios, N., Chaves, L. y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1-29.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Slaby, R. G. & Watts, C. E. (2007). *Delinquency prevention through media literacy. Evaluation of the flashpoint program. Unpublished summary report*. Newton, MA: Education Development Center.
- Valderrama, F. y Ortiz, M. (2018). Justicia transicional: Noción de la justicia en la transición colombiana. *Opinión Jurídica*, 16(32), 245-266.

## 52. Situación de Aprendizaje “Historia contemporánea en imágenes”. Una imagen igual que mil palabras

Saiz Córdoba, Antonia

*IES José Isbert, España.*

**Resumen:** La historia como ciencia que estudia los hechos de las sociedades humanas en el pasado, se ha acompañado de otras ciencias, como la antropología o arqueología, para interpretar el modo de vida de estas sociedades. Además, ha utilizado imágenes como complemento a su estudio con el fin de trasladar al público al pasado, crear en ellos una conciencia visual y emotiva y, en definitiva, crear una explicación histórica visual. Desde la Prehistoria, las manifestaciones artísticas han ayudado al estudio de los acontecimientos históricos, en el siglo XIX con la llegada del liberalismo, se añaden caricaturas e imágenes irónico-satíricas publicadas en periódicos y revistas. Pero es desde la generalización de la fotografía a principios del siglo XX cuando estas imágenes se hacen indispensables para el estudio histórico. Las imágenes fotográficas son el complemento visual perfecto para el estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo, ya que de un solo vistazo nos aporta información sobre el modo de vida, situación económica y circunstancias políticas, sociales y culturales de las distintas sociedades. En este sentido se manifiesta Lee Fontanella cuando afirma que la fotografía documental surgió para testimoniar un acontecimiento determinado como si de un acta notarial de la realidad mediante su cámara se tratase. Las propuestas didácticas actuales de las ciencias sociales están basadas en la utilización de los medios y soportes más variados, que conviertan al alumno en un protagonista de su aprendizaje, y este es el enfoque de la situación de aprendizaje propuesta “Historia en imágenes”

**PALABRAS CLAVE:** imágenes, historia del mundo contemporáneo, fotografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta situación de aprendizaje “Historia contemporánea en imágenes” es incorporar de manera efectiva las imágenes como objeto de estudio de la historia del mundo contemporáneo y de ayuda al mismo, entre el alumnado. Se trata en realidad de valorar las imágenes: fotográficas, artísticas, carteles publicitarios, caricaturas, etc., como una parte importante en el estudio de la historia, hasta el punto de poder identificar y explicar los acontecimientos con solo la visualización de estas imágenes.

De este modo, el objetivo principal de esta situación de aprendizaje es crear un banco de imágenes que el alumnado crea representativo de las distintas etapas históricas, porque las consideran explicativas de las mismas, sin centrarnos en aspectos determinados, incluyendo imágenes relativas a la política, economía, sociedad, cultura, etc. Para ello, en el desarrollo del proceso de aprendizaje se utilizarán imágenes que contribuyan a generar esta conciencia visual y al mismo tiempo emocional, porque a lo largo de nuestra experiencia docente, ¿Quién no ha explicado el modo de vida prehistórico a través de las pinturas rupestres tanto cantábricas como levantinas? O, ¿Quién no habla de las innovaciones científico-tecnológicas del renacimiento asando a Leonardo Da Vinci? Si vamos al objeto de esta situación de aprendizaje, la Edad Contemporánea, son muchas las imágenes que vienen a nuestra mente, y resulta innegable asimilar imágenes con acontecimientos históricos, usándolas para su explicación: Caricatura sociedad estamental asociándola al Antiguo Régimen, “La libertad guiando al pueblo” de Delacroix con las Revoluciones liberales, “Lluvia, vapor y velocidad” de Turner, para la Revolución industrial, “muerte de un miliciano” de R. Capa con la Guerra Civil española, carteles propagandísticos de la primera guerra mundial, o del mismo autor fotografías del Desembarco de Normandía, esvástica nazi como imagen reconocida de la II guerra mundial y el genocidio judío. O, ¿Quién no explica la Guerra Fría con imágenes como la caricatura del pulso entre Kruschev y Kennedy, Muro de Berlín, etc.? Y no debemos olvidar donde empezamos, el cambio estructural que supuso la Edad Contemporánea, también provocó una evolución en las manifestaciones artísticas hacia la abstracción, cuyas imágenes siguen siendo relatoras de la historia más reciente. Por este motivo, esta situación de aprendizaje se considera flexible y abierta, ya que estamos inmersos en la historia contemporánea, y cualquier cambio o proceso que se genere puede provocar cambios en las imágenes propuestas por parte del alumnado o la introducción de elementos o sugerencias nuevas que enriquezcan dicha actividad.

En definitiva, son muchas las imágenes que recorren nuestra historia contemporánea, las cuales por si solas nos permiten hacer una narración de todos los acontecimientos.

## 2. MÉTODO

Con “Historia en imágenes: Una imagen igual que mil palabras” sé pretende crear un banco de imágenes y exposición de las mismas en el centro educativo referentes a la Historia contemporánea del mundo. A través de ellas, los alumnos son los creadores y espectadores de una historia en imágenes, ya que se pretende que por grupos de 4-5 alumnos busquen la imagen que se identifica con los contenidos desarrollados en clase y la plasmen en papel, para después exponerla en clase con los motivos de su elección y posteriormente en los pasillos del centro, acompañada de esa explicación anterior en código QR para el resto de alumnado.

El objetivo de esta actividad: Reconocer e identificar una imagen representativa de los contenidos tratados en clase, y que el resto de compañeros de la clase pueda reconocer fácilmente, provocando en ellos una lluvia de ideas o recordatorio de los contenidos de clase, y mostrar al resto del alumnado del centro una exposición de imágenes que fomente el interés histórico.

## 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La situación de aprendizaje “Historia contemporánea en imágenes” se propone para la materia de Ciencias Sociales: Historia, del curso 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, en el I.E.S José Isbert de la localidad albaceteña de Tarazona de la Mancha. Esta localidad se encuentra situada a 36 km de Albacete, y tiene unos 6200 habitantes. Las principales actividades económicas están centradas principalmente en la agricultura. El número de alumnos para el curso 2022/2023, es de 430. A nivel general, no existe una destacada falta de motivación hacia el aprendizaje entre el alumnado. La convivencia escolar es, en general, buena, existiendo algunos conflictos entre iguales resueltos por mediación docente. Los alumnos de 4.º curso de ESO, que tienen entre 15 y 16, han alcanzado un aprendizaje lógico-cognitivo, que les permite elaborar contenidos propios, establecer conexiones entre distintos conocimientos adquiridos, elaborar síntesis explicativas y transferir información a través de instrumentos visuales. Además, de estar inmersos en la sociedad de la información, que facilitará su trabajo enormemente.

## 2.2. Relación con el currículo

Como se ha mencionado anteriormente, esta situación de aprendizaje se propone para 4.º de ESO, por lo que su desarrollo curricular se recoge en el Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, y queda recogido en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Tabla que relaciona la propuesta didáctica con el currículo (Saberes Básicos, Competencias específicas o criterios de evaluación) siguiendo el Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha

<b>SABERES BASICOS</b>
<b>A. RETOS DEL MUNDO ACTUAL</b> Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico, artístico y geográfico. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, análisis e interpretación de obras de arte, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles.
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (criterios de evaluación)</b>
Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos. 1.1 Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros formatos mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado. 1.2 Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossieres informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados. 1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.

### **2.3. Procedimiento**

La actividad propuesta para la consecución de la situación de aprendizaje, se desarrollará a lo largo de 2 sesiones lectivas. En la primera de ellas, se plantea a los alumnos los objetivos que se pretende conseguir con esta actividad, además se especifica el plan de trabajo a seguir: En primer lugar, se crearán grupos de 2 a 4 personas, elegidos de forma libre entre los propios alumnos, intentando que los grupos sean lo más equilibrados posible, que trabajarán los contenidos que ellos mismos elijan de los expuestos y desarrollados en clase. El trabajo consistirá en realizar en papel acuarela DIN A3, una ilustración que consideren más representativa de los contenidos elegidos, en varias sesiones fuera del horario escolar, aunque durante su elaboración, el proyecto se irá revisando por parte del profesor para hacer las indicaciones pertinentes que ayuden a mejorar la calidad de la ilustración. Para ubicar a los alumnos acerca del trabajo que tienen que realizar se proyectan en clase algunas imágenes que pueden considerarse como imágenes clave en el estudio de la historia contemporánea.

La ilustración realizada irá acompañada de una reseña que justifica el porqué de la imagen elegida y su relación/justificación con los contenidos desarrollados en clase. Esta reseña, además se codificará en QR, y acompañará a la imagen en su exposición en pasillos del centro, para elaborar un recorrido histórico visual del mundo contemporáneo, visible para todo el alumnado del centro.

En la segunda sesión cada grupo expondrá en clase su imagen y hará una defensa de la imagen elegida para sus compañeros de unos 10 minutos, en los que podremos evaluar diferentes aspectos como: el dominio de los contenidos tratados, la expresión oral y escrita y su contextualización con la historia contemporánea. Además, antes de su exposición en el centro, se evaluará la imagen y el texto que la acompaña mediante una rúbrica de evaluación, teniendo en cuenta la creatividad, el rigor histórico y calidad estética de la ilustración.

### **2.4. Instrumentos y recursos**

Para el desarrollo de la situación de aprendizaje propuesta, se utilizan varios recursos como ordenador con conexión a internet, generador de códigos QR y papel DIN A3. Los instrumentos metodológicos que se emplean incluyen distintas técnicas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que a su vez responden a los principios recogidos en Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, basados en una evaluación continua, formativa, integradora e inclusiva, entre ellos: Aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje Cooperativo, clase invertida (*Flipped Classroom*), pensamiento de diseño (*Design Thinking*) y técnicas y dinámicas de grupo.

## **3. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

### **3.1. Evaluación**

Para la evaluación de esta Situación de Aprendizaje, se propone una rúbrica de evaluación que permite dar mayor transparencia al proceso evaluador a través del análisis cualitativo de los resultados. Este documento debe estar a disposición de los alumnos antes de iniciar el proceso de trabajo, así como dejar las pautas del mismo completamente claras desde el principio.



Esta rúbrica incluye cuatro ítems evaluables: Imagen, diseño y presentación, contenido y trabajo, puede ser modificada en cualquier momento o fase del proceso para introducir los cambios necesarios para adaptarlos al contexto en que se desarrolla la Situación de Aprendizaje.

**Tabla 2.** Tabla que relaciona los valores que se evalúan con la calificación en una rúbrica de evaluación propuesta para esta situación de aprendizaje

	<b>Excelente</b>	<b>Notable</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
Imagen 30%	La imagen elegida se adecua perfectamente a los contenidos, los elementos más significativos de estos, aparecen en la imagen. Incorpora elementos novedosos.	La imagen elegida tiene relación con los contenidos, y hay elementos significativos de estos, que aparecen en la imagen. Incorpora elementos novedosos.	La imagen elegida se relaciona de manera indirecta con los contenidos, ya que algún elemento de estos aparece en la imagen. No incorpora elementos novedosos.	La imagen elegida no se corresponde con los contenidos, ningún elemento de estos aparece en la imagen. No incorpora elementos novedosos.
Diseño y presentación 30%	El dibujo y color de la imagen es detallista, realista y se presenta organizado. La imagen conseguida es atractiva visualmente. Su exposición es clara y concisa.	El dibujo y color de la imagen es realista, contiene detalles y se presenta organizado. La imagen conseguida es en parte atractiva. Su exposición es correcta.	El dibujo y color de la imagen contiene algunos detalles, es algo realista y se presenta desorganizado. La imagen no es del todo atractiva. Su exposición es correcta.	El dibujo y color no son detallistas, realistas y se presenta desorganizada. La imagen no es atractiva. Su exposición no es clara ni concisa.
Contenido 30%	Utiliza los medios a su alcance para buscar y seleccionar la imagen, valora y justifica de forma rigurosa su elección.	Utiliza algún medio a su alcance para buscar y seleccionar la imagen, valora y justifica de forma correcta su elección.	Utiliza algún medio a su alcance para buscar imágenes aunque no seleccione la más correcta, la valoración y justificación de su elección no es completa.	No utiliza los medios a su alcance para buscar y seleccionar la imagen, su valoración y justificación no es correcta.
Trabajo 10%	El grupo trabaja de manera coordinada, cumplen los pasos y su trabajo es efectivo para la consecución del trabajo final.	El grupo trabaja de manera coordinada aunque su trabajo no es efectivo en el cumplimiento de los pasos.	El grupo no siempre trabaja de manera coordinada y efectiva a la hora de cumplir los pasos a seguir.	El grupo no trabaja de manera coordinada para conseguir el trabajo final.

Como se puede observar en la tabla, los valores evaluables son muy abiertos e incluyen un espectro de ítems variados, para favorecer el interés e implicación del alumnado, ya que en cada ámbito evaluable los indicadores de logro son variados y de consecución aceptable. Además de la evaluación de trabajo del alumnado, se considera necesaria la evaluación del proceso de aprendizaje que nos permita corregir las deficiencias en el proceso, para ello recurrimos a una plantilla de autoevaluación del proceso:

**Tabla 3.** Cuestionario de autoevaluación del desarrollo de la situación de aprendizaje “Historia en imágenes”.

<b>Evaluación del proceso</b>	SI	NO
1. Los objetivos de la situación de aprendizaje están claramente definidos.		
2. He planificado la actividad seleccionando objetivos y contenidos que encajan en los currículos oficiales.		
3. La situación de aprendizaje tiene una tarea final con sentido y es adecuada a los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.		
4. Existe una relación entre las actividades a desarrollar en la situación de aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas de los estudiantes.		
5. Se tiene en cuenta a la hora de planificar la situación de aprendizaje la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades, nivel cognitivo, ritmos y estilos de trabajo, habilidades, estilos de aprendizaje...		
6. La formación de los grupos de trabajo tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cumple con el principio de heterogeneidad.		
7. Los tiempos y sesiones dedicadas al desarrollo de la situación de aprendizaje son suficientes.		
8. El alumnado desde el principio conoce cuáles son los indicadores de logro de la situación de aprendizaje.		

### **3.2. Análisis de resultados y propuestas de mejora**

A modo de conclusión tras valorar el desarrollo y los resultados obtenidos por los alumnos tras la entrega de su trabajo, podemos afirmar que la puesta en práctica de esta situación de aprendizaje “Historia en imágenes” ha sido un logro cuyas conclusiones serían las siguientes:

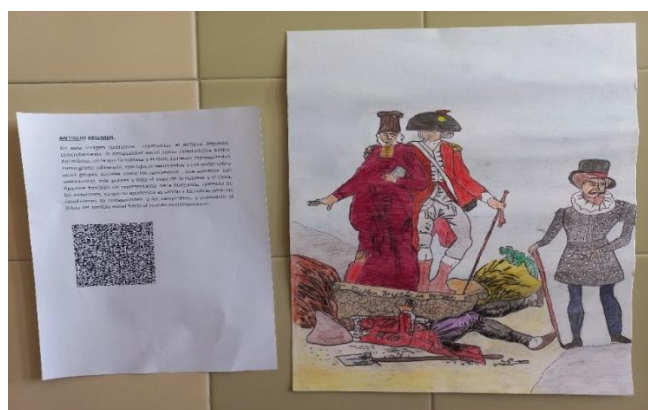
- Esta actividad parte de un planteamiento novedoso para los alumnos, trabajar partiendo de contenidos en imágenes y no en texto como es lo habitual.
- Destacamos lo interesante que resulta a los alumnos trabajar en grupo y con distintos materiales, novedosos para la clase de historia, como ejemplo citamos el papel DIN A3 en el que desarrollan su creatividad al tiempo que enlazan contenidos históricos.
- El uso de una rúbrica de evaluación para evaluar este tipo de actividades ha resultado un acierto, ya que el alumnado ha estado informado a lo largo de todo el proceso sobre cuál sería su resultado.

Teniendo en cuenta estos resultados y a pesar de lo acertado del desarrollo de esta actividad, es necesario establecer propuestas de mejora que favorezcan el desarrollo en cursos siguientes de esta situación de aprendizaje, entre ellas:

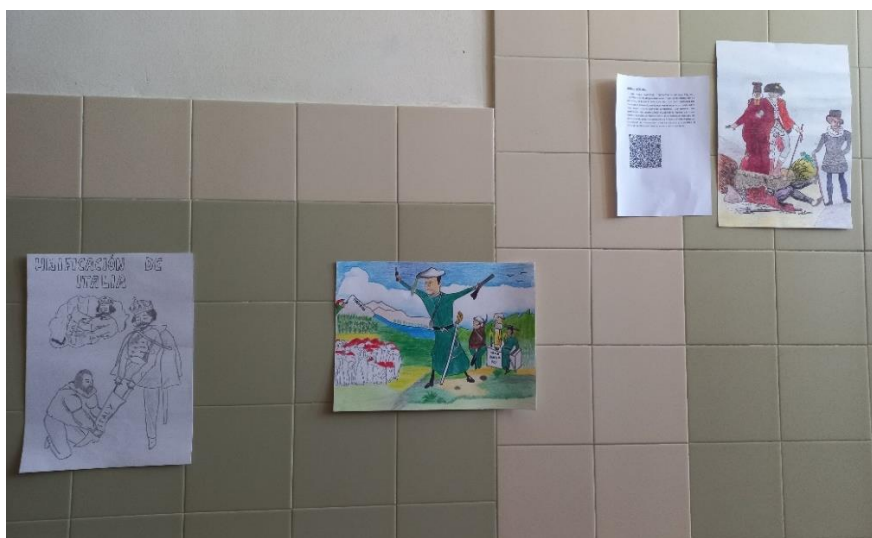
- Como hemos mencionado anteriormente, este planteamiento resultaba novedoso para los alumnos, debemos tener en cuenta que quizás al principio pueden encontrarse perdidos sobre cómo resolver dichas actividades.
- También puede plantearse la dedicación de alguna sesión lectiva más para la explicación, resolución de dudas o revisión del proceso.
- Debemos tener en cuenta que la rúbrica de evaluación debe adaptarse a las necesidades que presente el desarrollo de la actividad, ya que se considera un instrumento objetivo y abierto a posibles modificaciones.

#### 4. CONCLUSIONES

La situación de aprendizaje “Historia en imágenes” desarrollada a lo largo del curso académico 2022-2023, se lleva a cabo con éxito, ya que los trabajos se exponen en los pasillos del centro, para crear una exposición histórica visible para todo el alumnado del centro, con ello se pretende dar a conocer el trabajo realizado por los alumnos de 4.º de ESO, y crear conciencia para el desarrollo de esta situación de aprendizaje durante los próximos cursos. Esta exposición ha creado cierto interés en toda la comunidad educativa, la cual ha participado de la visita y de la búsqueda a través del código QR, que acompaña a cada imagen. A continuación, se añaden unas fotografías de dicha exposición:



**Figura 1.** Fotografía exposición de la imagen sobre la desigualdad social del Antiguo Régimen, con su explicación escrita y código QR



**Figura 2.** Fotografía del montaje de la exposición de las distintas imágenes históricas, con su explicación escrita y su código QR

## REFERENCIAS

- Bou, J. F. (2018). *Herramientas para el aula*. Aljibe
- Fontanella, L. (1992). Los límites de la fotografía documental. En *Open Spain. Fotografía documental en España* (pp. 25-47).
- García de Cortázar, F. (2007). *Historia de España desde el arte*. Planeta.
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica. *Tejuelo, Volumen 9*, 179-194.  
<http://hdl.handle.net/10662/4562>

### Legislación:

Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

### Webs:

[https://www.youtube.com/watch?v=lbePqe3P\\_kE](https://www.youtube.com/watch?v=lbePqe3P_kE)

<https://www.educa.jccm.es/es>

<https://www.coralelizondo.com/>

### 53. Enseñando, investigando, difundiendo y aprendiendo en el alfar romano de Cartuja (Granada)

Sánchez López, Elena H.

Bustamante Álvarez, Macarena

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** El alfar romano de Cartuja constituye desde hace años el escenario privilegiado en el que estudiantes de la Universidad de Granada desarrollan prácticas relacionadas con la disciplina arqueológica. Son distintas las fórmulas administrativas que han ido permitiendo la formación del estudiantado en metodología de excavación, estrategias de documentación y registro arqueológico, la aplicación de nuevas tecnologías o los métodos de prospección geofísica. Paralelamente, en los últimos años, estas tareas docentes se han combinado con actividades orientadas a la difusión del yacimiento entre el público en general, con la generación de estrategias y materiales destinados a diferentes franjas etarias (gracias entre otros al proyecto CARTU-TIC. *Aplicación de TIC para una correcta conservación, gestión y socialización inclusiva del complejo alfarero hispano-romano del campus universitario de Cartuja (Granada)* (B-HUM-16-UGR20), financiado por Programa Operativo FEDER 2014-2020, Junta de Andalucía/Consejería de Transformación económica, Industria, Conocimiento y Universidades). El presente trabajo recoge la evolución de la utilización del alfar romano de Cartuja como escenario de aprendizaje reglado dentro de las enseñanzas universitarias y como lugar de concienciación sobre el patrimonio y el pasado romano de la ciudad de Granada para la población general.

**PALABRAS CLAVE:** universidad, docencia, prácticas, divulgación, arqueología.

## 1. INTRODUCCIÓN

El alfar romano de Cartuja es conocido desde la década de los 60 del s. XX, cuando tras las primeras campañas de excavación (iniciadas en 1964) Manuel Sotomayor Muro comenzó a hacer públicos los resultados de sus intervenciones en los foros arqueológicos nacionales (Sotomayor 1966 a, b y c; 1970). Tras seis años de excavaciones en el yacimiento, la titularidad de los terrenos pasó a la Universidad de Granada, y con ello se inició una nueva etapa para el alfar, a lo largo de la cual han sido varias las iniciativas diseñadas para el uso docente del mismo. Aprovechando de manera fundamental la excelente ubicación del sitio, dentro del Campus Universitario de Cartuja, a escasos 500 m de la Facultad de Filosofía y Letras, donde se imparten titulaciones de Historia y Arqueología, de las que proceden los alumnos implicados en las diferentes iniciativas didácticas.

Y es que, practicar un método, el arqueológico, en un yacimiento real, y no en uno simulado o artificial, supone una ventaja añadida en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el alumnado entra en contacto con su realidad profesional adelantándose de manera realista a su contexto laboral ulterior. Además, la localización del yacimiento en el mismo *campus*, lleva consigo un contacto directo con esta realidad y el aprovechamiento al máximo de este recurso con fines educativos, sin necesidad de gravámenes añadidos de desplazamiento y demás logística. Este modelo se alza, en la actualidad, como un *unicum* en el panorama educativo nacional.

## 2. HISTÓRICO DEL USO DOCENTE DEL ALFAR ROMANO DE CARTUJA

El primer ensayo de uso docente del yacimiento se produciría en la década de los 90 (entre 1991 y 1993) a través de la creación del Módulo de Arqueología Urbana de la Escuela Taller de la Universidad de Granada. Con la intención de contribuir a la rehabilitación y a la atribución de un uso social al Patrimonio Arqueológico de la institución, se incluyó entre las actividades a llevar a cabo por el alumnado la realización de una serie de intervenciones en el alfar (Casado *et al.* 1999). Fueron profesores de esta actividad Juan A. García, Antonio Burgos, Francisco Alcaraz y Pablo J. Casado, contando con la asesoría científica de Margarita Orfila y M<sup>a</sup> Isabel Fernández.

Una nueva iniciativa para el uso docente del alfar romano se produjo a raíz de la implantación de la Libre Configuración Específica en los estudios universitarios, con la creación, en el curso 2002/2003, de una nueva asignatura denominada “La práctica arqueológica. El alfar romano de Cartuja”, de la que fue responsable (hasta la desaparición de este tipo de asignaturas en el curso 2011/2012) Margarita Orfila, Catedrática de Arqueología de la Universidad de Granada. El programa se basaba en clases teóricas (contextualización histórico-arqueológica, sistemas de registro arqueológico) y prácticas, entre las que se incluía el trabajo con materiales cerámicos recuperados durante las excavaciones de M. Sotomayor en el alfar y la realización de actividades presenciales en el yacimiento, que implicaban nociones de metodología de excavación, documentación y dibujo.

Desde ese momento, y en virtud de la firma de un protocolo de colaboración entre la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada, el yacimiento se convertiría de manera sistemática en solar de prácticas de varias asignaturas impartidas por el Departamento de Prehistoria y Arqueología de la Universidad. Materias de carácter metodológico y en las que se desarrollan actividades de tipo no invasivo, en las que los estudiantes adquieren nociones de geofísica aplicada a la arqueología (Peña *et al.* 2007), dibujo, instrumentación, documentación y registro arqueológico.





**Figura 1.** Prácticas de Documentación y Registro de estudiantes del Máster de Arqueología (enero 2023)



**Figura 2.** Prácticas de geofísica en el alfar de Cartuja (Peña *et al.* 2007)

A partir del curso 2009/2010 se produciría la implantación de una nueva asignatura, vinculada al Máster de Arqueología de la Universidad de Granada: el *practicum*, en la que el alfar se incorporaba

como escenario de prácticas. Algo similar ocurriría en el curso 2016/2017 con la creación de un nuevo *practicum* vinculado en este caso al Grado de Arqueología.

Hasta 2016, estas excavaciones se llevaron a cabo bajo la fórmula administrativa de la Actividad Arqueológica Puntual (según el Decreto 168/2003, de 17 de junio de la Junta de Andalucía); siendo dirigidas sucesivamente por profesores del citado Departamento de Prehistoria y Arqueología, concretamente por José Afonso Marrero (2009 a 2012), Antonio Morgado Rodríguez (2013 y 2014) y M<sup>a</sup> Isabel Fernández García (2015 y 2016). Entre 2017 y 2022, las prácticas del estudiantado del Grado de Arqueología y del Máster de Arqueología de la Universidad de Granada se han desarrollado dentro de las Actividades Arqueológicas Sistemáticas definidas desde el Proyecto General de Investigación (PGI) «Campus de Cartuja» para el alfar romano, bajo la dirección de Elena H. Sánchez López (Sánchez 2017). A partir de 2023, las intervenciones vuelven a articularse según la fórmula de la Actividad Arqueológica Puntual.

Desde que las excavaciones arqueológicas en el alfar se retomaron en 2009, la actividad anual, sin perder de vista los objetivos de tipo científico y de protección del patrimonio, ha tenido siempre un marcado carácter docente. Siendo éste el componente que ha definido tanto los ritmos como la organización del trabajo. Sin embargo, esto no ha sido óbice para la obtención, en convocatorias de concurrencia competitiva, de dos proyectos en los que se atendía de manera fundamental la faceta científica del proyecto, y que nos han permitido formular un amplio elenco de publicaciones sobre el sitio, dando prueba de que investigación, docencia y transferencia son campos complementarios.

Esos dos proyectos a los que hacemos referencia son: *Arqueología del Campus de Cartuja. Estudio histórico y arqueométrico de las sociedades desde la Prehistoria a la Antigüedad Tardía y su aplicación a la docencia del siglo XXI* (CARQTUJA) (A-HUM-088-UGR18) y *Aplicación de TIC para una correcta conservación, gestión y socialización inclusiva del complejo alfarero hispano-romano del campus universitario de Cartuja* (CARTU-TIC) (B-HUM-16-UGR20).

### **3. EL PRACTICUM DE ARQUEOLOGÍA EN EL ALFAR DE CARTUJA**

Según su Guía Docente, que puede ser consultada de manera íntegra en el siguiente link <https://masteres.ugr.es/arqueologia/docencia/plan-estudios/guia-docente/M71/56/1/28>, el *practicum* del Máster de Arqueología está orientado “a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con la labor práctica del arqueólogo”, combinando trabajos de campo, de laboratorio y la realización de prácticas de gestión. Son concretamente esas prácticas de campo las que se llevan a cabo en el Alfar de Cartuja, y en ellas los estudiantes deben adquirir competencias relacionadas con el registro y análisis estratigráfico, los procedimientos y estrategias de excavación, el dibujo de campo, topografía, procesamiento de materiales, etc. una práctica que recoge el espíritu contenido en las directrices del plan Bolonia, donde la experimentación va de la mano de los aspectos teóricos.

De esta forma, los contenidos de la asignatura incluyen la adquisición de conocimientos relacionados con el manejo del instrumental especializado que permita la georeferenciación de los restos y la toma de profundidades (Estación Total, nivel óptico), el reconocimiento de unidades estratigráficas y la cumplimentación de las fichas de registro correspondientes, así como la documentación gráfica de los restos, ya sea mediante el planteamiento de sistemas de dibujo (en planta y en sección), ya a través de



fotografía arqueológica. Paralelamente, el trabajo se completa con nociones sobre la gestión del material arqueológico, con su lavado, siglado y dibujo.



**Figura 3.** Estudiantes del Máster de Arqueología durante el *practicum*

El máster interuniversitario de Arqueología de la Universidad de Granada cuenta con una larga trayectoria en su desarrollo, a lo largo de la cual han pasado por él más de medio millar de estudiantes. Además, el máster aparece de manera continuada en los diversos ránquines que evalúan la calidad de la formación (como el publicado anualmente por *El Mundo*). Calidad que queda asimismo avalada por la abultada demanda anual por parte de un alumnado que destaca por la variedad de los perfiles, alentados por el carácter no profesionalizante, aunque sí cualificante, del máster. El perfil de acceso es mayoritariamente el de egresados de los grados de Historia, Humanidades, Historia del Arte y Arqueología, aunque también cuenta con demanda por parte de perfiles afines -con base sobre la cual construir esta formación de posgrado- y complementarios a estas disciplinas, procedentes de grados de Restauración, Arquitectura, o Antropología Física.

Por su parte, la Guía Docente del *practicum* del Grado de Arqueología (que se puede consultar en el siguiente link: <https://filosofiayletras.ugr.es/docencia/grados/graduadoarqueologia/practicum/11/guia-docente>), especifica que esta asignatura, cursada al final del último semestre de la titulación, es eminentemente práctica y en ella “el alumnado deberá aplicar todos los conocimientos y contenidos adquiridos a lo largo del título”. En ella se deben retomar, en consecuencia, los conocimientos básicos necesarios sobre metodología y técnicas de campo y laboratorio en arqueología. Y el resultado debe ser la práctica de aspectos como el planteamiento, preparación y desarrollo de una excavación, las metodologías de excavación, la aplicación de sistemas de registro y documentación (incluida la aplicación de nuevas metodologías) y el empleo de instrumentos de localización y referenciación. La gestión de los materiales exhumados, su tratamiento preliminar (como el lavado o el siglado), clasificación y documentación (dibujo y fotografía). Al tiempo que el alumnado debe aprender a analizar e interpretar los contextos excavados, tomar decisiones basadas en las interpretaciones, correlacionar los

datos del trabajo de campo con los del estudio de materiales, y plasmar los resultados en un informe técnico y científico.



**Figura 4.** Estudiantes del grado de Arqueología durante el *practicum*

En definitiva, puesto que en el caso del Grado de Arqueología el objetivo del *practicum* es el de poner en práctica conocimientos teóricos adquiridos durante los cuatro cursos de la titulación, la asignatura incluye para este alumnado también la fase de interpretación y análisis conjunto de los resultados de los trabajos de campo y laboratorio, y su plasmación en una memoria que siga las directrices exigidas por la Junta de Andalucía para los informes de las excavaciones (de acuerdo con el Decreto 168/2003, de 17 de junio).

Para el desarrollo del trabajo en el yacimiento, el alumnado, tanto del Grado como del Máster de Arqueología, es dividido en grupos de trabajo de tamaño variable, a cada uno de los cuales se les asigna un sector de intervención (el número de componentes del grupo se adapta a las características de dicho espacio), y que se pone a cargo del profesorado responsable. Para garantizar el cumplimiento de las guías docentes y los contenidos del aprendizaje práctico en ellas definidos, la *ratio* suele ser de un profesor por cada 4-5 alumnos. Además, el profesorado suele estar formado por una combinación de docentes con amplia experiencia, y otros en formación, de manera que la actividad sirva tanto para la formación del alumnado como del profesorado novel.

Al frente de cada uno de los grupos de estudiantes se nombra diariamente a una persona responsable que, de acuerdo con el profesorado responsable del grupo y con la dirección de la intervención, queda encargada de la organización del trabajo y la toma de decisiones. De esta forma, además de fomentar el trabajo en equipo, también se impulsa independencia en la toma de decisiones y resolución de problemáticas, y se estimula la capacidad de liderazgo, con el objetivo de que el alumnado adquiera

competencias que le permitan en el futuro desarrollar la dirección técnica de una intervención arqueológica.

A lo largo de duración de las prácticas de campo, aproximadamente un mes, en horario de mañana en el caso del Máster y de mañana y tarde en el del Grado, los estudiantes participan en el proceso completo de una intervención arqueológica: desde la documentación inicial, el asesoramiento del estado de la zona de trabajo al comienzo de la excavación y la revisión de los trabajos y conclusiones alcanzadas en campañas anteriores, hasta las labores finales de documentación (incluyendo en los últimos años la fotogrametría para la generación de modelos 3D) y el procesado del material arqueológico.

Este último apartado, el del análisis de los materiales, supone el traslado del alumnado a otras dependencias, concretamente, a los laboratorios del Departamento de Prehistoria y Arqueología para la manipulación de las piezas.

#### **4. OTRAS ACTIVIDADES DOCENTES Y DE DIVULGACIÓN**

Durante décadas, los restos del Alfar romano de Cartuja han constituido los únicos vestigios de época romana visibles en la ciudad de Granada, aunque el acceso a los mismos no ha estado abierto de manera sistemática y aún a día de hoy solo es posible a lo largo de las pocas semanas al año durante las cuales se desarrollan las prácticas de excavación.

Desde la puesta en marcha del Proyecto General de Investigación “Campus de Cartuja” en 2017, a las actividades estrictamente vinculadas a la docencia universitaria (tanto de *practicum* como del resto de asignaturas que utilizan el yacimiento como escenario para sus prácticas) se han ido uniendo diferentes iniciativas orientadas a la difusión del yacimiento entre la población, desarrolladas en colaboración con el Área de Patrimonio del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granada. Así, a lo largo de los últimos años se han llevado a cabo una amplia variedad de actividades orientadas a público de diferentes franjas etarias: visitas guiadas y/o teatralizadas a estudiantes procedentes de colegios e institutos, Talleres Infantiles, Jornadas de Puertas Abiertas, Conferencias... Todo ello ha permitido definir un amplio plantel de actividades dirigidas a un auditorio diverso con objetivos muy dispares.

La realización de estas actividades permitió constatar la necesidad de generar materiales específicos que ayudaran al público a comprender las estructuras visibles, en general mal conservadas, pero también aquellas documentadas, pero no visibles ya. Recursos que además debían adaptarse a las diferentes edades de las personas a las que iban dirigidas las actividades. En este contexto es en el que se enmarca el Proyecto *CARTU-TIC. Aplicación de TIC para una correcta conservación, gestión y socialización inclusiva del complejo alfarero hispano-romano del campus universitario de Cartuja (Granada)* (B-HUM-16-UGR20), financiado por Programa Operativo FEDER 2014-2020, Junta de Andalucía/Consejería de Transformación económica, Industria, Conocimiento y Universidades.





**Figura 5.** Visita teatralizada y taller con estudiantes de secundaria

Entre los recursos que se han generado se encuentran, divididos por perfiles etarios, los siguientes:

- Público infantil (7 a 15 años):
  - Mapa de ruta, con la ubicación de los distintos elementos patrimoniales sitos en el Campus Universitario de Cartuja.
  - Diseño de una Guía Didáctica del Alfar Romano, que sirva de apoyo a las visitas de los alumnos de educación infantil y primaria.
  - Visitas guiadas al yacimiento, algunas de ellas con guías caracterizados de época.
  - Cuento infantil inspirado en los hallazgos acaecidos en el Campus de Cartuja.

- Público adulto (16 años en adelante):
- o Guía oficial del yacimiento, documento de alta divulgación.
- o Visitas guiadas al yacimiento concertadas con el Área de Patrimonio de la Universidad de Granada.
- o En el momento de escribir estas líneas se está trabajando en la generación de un aula museológica, que tendrá su sede en el edificio del Colegio Máximo, y que servirá de apoyo a las visitas al Campus Universitario.

De igual modo, de manera paralela, este proyecto se ha sumado a otras iniciativas desarrolladas en la ciudad y que han tenido como objetivo fundamental la difusión de la Granada romana, caso de las Jornadas Europeas de Arqueología.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han presentado aquí los rasgos básicos del Proyecto Cartuja, en su vertiente docente. Una iniciativa que, más allá de los objetivos científicos, surgió inicialmente con el fin de ofrecer un marco legal para desarrollo de las prácticas del Grado y el Máster de Arqueología de la Universidad de Granada, en un yacimiento no simulado en el que debíamos actuar con la cautela necesaria por su entidad.

A partir de aquí, el proyecto se ha vertebrado en tres grandes puntales:

- a) La formación de los alumnos en materias prácticas, siendo un complemento de gran utilidad para la puesta en marcha de los contenidos teóricos ofertados por los estudios de grado y posgrado de la Universidad de Granada.
- b) La transferencia del conocimiento de *Florentia Iliberritana*, esto es, la Granada romana, una etapa cronológica totalmente eclipsada por la presencia hispanomusulmana en la ciudad. Un periodo que ha pasado totalmente desapercibido por la gran mayoría de los habitantes de la ciudad.
- c) El estudio de este yacimiento, uno de los complejos alfareros más grandes de época romana en ámbito peninsular, enmarcado en líneas de investigación sobre la época romana en la Bética amparadas por el grupo de investigación HUM 296-GAECATAO.

## REFERENCIAS

- Casado Millán, P. J., Burgos Juárez, A., Orfila Pons, M., Alcaraz Hernández, F., Fernández García, I., Cassinello Roldán, S., Cevidanes León, S., Guerrero León, G., Murga Cordero, J. y Ruiz Torres, S. (1999). Intervención arqueológica de urgencia en el alfar romano de Cartuja (Granada). *Anuario Arqueológico de Andalucía 1994 vol. III. Actividades de Urgencia*, 129-139.
- Guía Docente del *Practicum* del Master de Arqueología <https://masteres.ugr.es/arqueologia/docencia/plan-estudios/guia-docente/M71/56/1/28> (consultado el 09/02/23).
- Guía Docente del *Practicum* del Grado de Arqueología <https://filosofiayletras.ugr.es/docencia/grados/graduadoa-arqueologia/practicum/11/guia-docente> (consultado el 09/02/23).
- Peña, J. A., Teixidó, T., Carmona, E. y Orfila, M. (2007). Prospecciones geofísicas en los hornos romanos de la Cartuja (Granada). Un ejemplo para obtener información *a priori*. *@rqueología y Territorio* (4), 217-232.
- Sotomayor Muro, M. (1966a). Alfar romano en Granada. *IX Congreso Nacional de Arqueología* (pp. 367-372). Congresos Arqueológicos Nacionales.

- Sotomayor Muro, M. (1966b). Excavaciones en la Huerta de la Facultad de Teología de Granada. Informe sucinto del resultado de los trabajos del 31 de agosto al 12 de septiembre. *Noticiario Arqueológico Hispánico* (VIII y IX, 1-3), 193-199.
- Sotomayor Muro, M. (1966c). Excavaciones en la Huerta de la Facultad de Teología de Granada. Informe sucinto del resultado de los trabajos del 19 de mayo al 4 de junio de 1965. *Noticiario Arqueológico Hispánico* (VIII y IX, 1-3), 200-202.
- Sotomayor, M. (1970). Siete hornos de cerámica romana en Granada con producción de sigillata. *XI Congreso Nacional de Arqueología (Mérida, 1968)* (pp. 713-728). Congresos Arqueológicos Nacionales.
- Sánchez López, E.H. (2017). Proyecto General de Investigación Campus de Cartuja. Estudio de la evolución diacrónica de un paisaje. *Debates de Arqueología Medieval*, (7), 193-205.

## 54. Una vivencia única del patrimonio andaluz en el aula: hacia un museo virtual

Serrano Tenor, Jesús María

*IES Vadus Latus (Badolatosa, Sevilla), España.*

**Resumen:** La materia de *Patrimonio Andaluz*, de carácter optativo y ofertada al alumnado de 1.º de Bachillerato en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, ha supuesto una oportunidad docente para el desarrollo de diversas metodologías sobre el citado objeto de estudio. Una de estas líneas de trabajo es aquella que conduce a la valorización de los valores patrimoniales por parte del alumnado desde una vía práctico-experiencial; un acercamiento que hemos intentado potenciar desde la historia del coleccionismo, la creación de museos y las múltiples funciones que ejercen estas instituciones. No en vano, el montaje de exposiciones abarca facetas tales como la investigación, la catalogación, la conservación, la disposición espacial, el uso de la luz y la difusión de las piezas exhibidas. Diferentes recursos TICs facilitan a las mentes más inquietas a viajar, conocer y realizar visitas virtuales a distintos espacios museísticos sin necesidad de moverse de casa. De esta manera, el conocimiento y las posibilidades de difusión se amplifican, llegando a muchos más lugares y personas. Esta idea es la que recogimos en el proyecto que a continuación exponemos, adaptadas a las posibilidades de un aula: la creación de un particular museo virtual.

**PALABRAS CLAVE:** museo, virtual, patrimonio, tecnología, exposición.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Problemática previa

A la hora de desarrollar una materia –regulada según la normativa estatal y autonómica vigente a través de listados de contenidos, criterios evaluadores y estándares de aprendizaje–, se deja abierta la puerta a su interpretación desde enfoques y posibilidades diversas. Tal situación provoca, además, un dilema docente que parte del carácter opcional con el que a veces se dota a la oferta educativa: de un lado, la carestía de motivaciones previas por parte del alumnado; y, de otro, el desarrollo de estrategias metodológicas novedosas que hagan que la impartición de saberes no resulte árida. En ambos sentidos, la elección de un enfoque atractivo facilitará a priori a quien se matricule la indagación particular en algunas de las claves tratadas. Estas, a su vez, se desarrollan o amplifican en materias afines dentro del mismo plan de estudios.

En el Centro en el que se lleva a cabo la propuesta que a continuación se expone se constata en los últimos años una disminución del número de estudiantes que decide cursar, por ejemplo, *Historia del Arte* en 2.º de Bachillerato. De ahí que desde el departamento de Ciencias Sociales se busque incitar a una mayor participación en disciplinas dependientes de este y que, de por sí, tratan sobre cuestiones relacionadas con las Humanidades y el Arte. Al respecto, la denominada *Patrimonio Andaluz*, propuesta como posible en el curso de 1.º de Bachillerato, supone una oportunidad para sembrar la inquietud por la creación artística a partir de las múltiples aplicaciones derivadas de los productos que de ella derivan.

Para ello, una de las ideas planteadas de inicio suponía la creación de una colección que abarcarse aquellas obras notables –de distinto tipo– del amplio catálogo patrimonial con el que cuenta la comunidad andaluza. Por su dispersa localización, la posible reunificación de estos elementos habría de hacerse gracias a las posibilidades que ofrecen las actuales tecnologías de la información y la comunicación (Gómez Mont, 2013). Con ello también estableceríamos un puente de colaboración con otras materias, dotando al proyecto de un marcado carácter interdisciplinar.

Al partir de esta base colaborativa a través de lo virtual, abarcaríamos por un lado el carácter teórico inherente a los contenidos obligatorios, estudiados desde la historia del coleccionismo. Para ello habría que conocer con carácter previo las distintas categorías patrimoniales, las figuras legales para su protección, así como el reconocimiento de aquellos elementos constitutivos de la identidad comunitaria andaluza. Por otro lado, la gestación de una colección virtual de esos ítems es consecuencia directa de la aplicación práctica de recursos, herramientas y plataformas digitales cuyo lenguaje es consustancial a un alumnado que se define en líneas generales como nativo digital.

No puede al respecto olvidarse que el empleo solvente de los recursos TICs por parte del grupo de discentes supone la adquisición competencial de destrezas y habilidades que, a su vez, quedan recogidas en el curriculum educativo. Y, entre ellas, la digitalización y el empleo de *softwares* específicos devienen en claves para alcanzar dicha pretensión didáctica.

### 1.2. Antecedentes

Las múltiples experiencias sobre visitas virtuales llevadas a cabo en las últimas décadas por museos locales, nacionales e internacionales, sirven de base para la plasmación de esta idea y marcan un modelo de pertinencia de sencillo desarrollo (Jiménez-Orellana, 2016; Marcos Egler, 2005). Así, para el diseño de esta metodología docente, contábamos tanto con el análisis de los resultados hechos públicos por estas



instituciones como, también, en otras iniciativas llevadas a cabo por centros de arte y otros escolares que han puesto en funcionamiento estrategias tendentes a la agrupación de artefactos artísticos previamente digitalizados (Santibáñez Velilla, 2006).

Con todo, había que perfilar dinámicas adaptadas a los contenidos a tratar, entendidas de lo novedoso. De ahí el empeño en la virtualización como método eficaz para la agrupación y visualización del patrimonio andaluz. Así se recogió en la programación didáctica –aprobada tanto por el departamento como, posteriormente, por el claustro del Centro–, convirtiendo así la materia en un amplio espacio práctico centrado en un producto final: la creación de un museo que, dentro del aula, tuviese la capacidad de albergar elementos dispares de genealogía distinta; es decir, que abarcase aspectos tan disímiles como los valores etnográficos, las referencias al patrimonio natural, las costumbres idiosincráticas de lo inmaterial, por ejemplo. Y que, a su vez, la propuesta de conjunto reflejara por igual la riqueza cultural de las ocho provincias andaluzas. Un planteamiento que, de principio, nos parecía enriquecedor en todos los sentidos y que con el que incluso podría traspasarse los límites existentes en experiencias museísticas; e, incluso, las llevadas a cabo en otros Centros escolares.

### **1.3. Objetivos**

De inicio, se planteaban dos que, a su vez, son complementarios. Todo acercamiento formador sobre la extensa variedad de bienes patrimoniales existentes provoca la conversión de quien lo experimenta en agente de su difusión (Álvarez Domínguez, 2010). Al respecto, el abordaje de los distintos tipos de patrimonio y de su particular genealogía podría traspasar los muros físicos de un museo tradicional para convertirse en oportunidad amplificadora de la conciencia conservativa de aquellos bienes autóctonos más singulares. Es esta manera como, desde el conocimiento, provocaríamos en el alumnado la creación de una conciencia propia, así como despertaríamos un interés inusitado hacia su entorno cultural más inmediato. De no mediar el proyecto, habría elementos consustanciales a su vivencia diaria que quedarían en el olvido más absoluto.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

La práctica se desarrolló en el IES Pintor José M<sup>a</sup> Fernández, de Antequera, Málaga. Es un centro público perteneciente a la Junta de Andalucía y que acoge a estudiantes de la ciudad y la comarca circundante. En él se imparten enseñanzas que corresponden al primer y segundo ciclo de ESO, Bachillerato –Ciencias, Sociales y Humanidades– y ciclos formativos de las ramas Administración y Gestión, así como de Servicios Socioculturales y Educación Infantil.

El proyecto se diseña para un grupo de estudiantes de 1.º de Bachillerato de Humanidades que cursaría la materia de *Patrimonio Andaluz*, entendida como de libre configuración autonómica. El trabajo sobre patrimonio en el contexto educativo debe hacerse desde una perspectiva integradora que tenga en cuenta la diversidad de dimensiones que lo constituyen y las distintas de perspectivas desde la que puede ser abordado. La citada materia es una continuación de los contenidos abordados en otras análogas, de contenido histórico y geográfico, impartidas en la Enseñanza Secundaria.

Por otra parte, las posibilidades que ofrece la sociedad digital para la difusión del patrimonio abre una nueva dimensión para el trabajo en el aula. Dentro del contexto grupo-clase existían estudiantes de las distintas localidades que conforman la comarca antequerana: Alameda, Villanueva de Algaidas, Mollina,

Humilladero... Un total de treinta estudiantes, cada cual con diferentes ritmos de aprendizaje y distintas motivaciones personales. En los años precedentes, esas materias análogas se habían desarrollado desde un perfil teórico, lo que hizo que en el inicio el alumnado no estuviera motivado por cursarla. El comentario generalizado es que la elegían entre las demás ofertadas porque normalmente se aprobaba con facilidad.

Sin embargo, cuando descubrieron el nuevo enfoque, rápidamente cambiaron el modo de proceder y se involucraron con tesón e ilusión. La creación de un museo virtual era una idea que conectaba con sus intereses, con el lenguaje que dominaban de una manera notable y contribuía además a la adquisición de competencias específicas que van más allá de lo puramente teórico, pudiendo poner en práctica el dominio de herramientas tecnológicas que han formado parte de su formación académica.

## **2.2. Instrumentos**

Para diseñar una práctica como es la creación de un museo virtual que reúna muestras de ejemplares de todos los tipos de patrimonio que posee Andalucía y con un alumnado que está empezando a caminar por la senda de la historia del arte, no es fácil. Máxime cuando la mayoría de discentes se quedarán en esta mera incursión y apostarán por otros caminos en su formación futura. El reto se puede catalogar de desmesurado, ambicioso y bisoño. En primer lugar, porque, además de manejar conceptos de arte, deben acompañarlo con el dominio de programas informáticos y aplicaciones complejas. Afortunadamente, en este campo contamos con la dotación de recursos que poseía el Centro, donde cabe destacar el aula TIC y los ordenadores portátiles disponibles, que proporcionaban a cada estudiante un ordenador personal para su uso durante las horas de clase. Este hecho facilitó el trabajo, ya que la brecha digital a la que pudiesen estar sujetos algunos miembros del grupo quedaba resuelta. Además, hay que destacar que el departamento de Informática se involucró con nuestro objetivo; no en vano, facilitaron la instalación de programas acordes con nuestras necesidades, ofreciendo incluso sus orientaciones, clases teóricas y soporte técnico para llevar la práctica a buen puerto.

Dividimos el trabajo en grupos. Cada uno tenía que investigar sobre un tipo de patrimonio y realizar fichas catalográficas de piezas notables. La intención era que nuestro alumnado investigase sobre la variedad de bienes patrimoniales existentes en Andalucía. En especial, en obras escasamente conocidas, pertenecientes al medio rural y menos estudiadas por la historiografía. En este punto quedaba de manifiesto que el objetivo más particular del proyecto era revalorizar esos ítems, convirtiéndose así el alumnado en agente necesario para su difusión.

Debido a la extensión del término *Patrimonio Andaluz*, título de la materia y del concepto desglosado que la propia ley hace de este particular, no tendría ningún interés que nuestro museo virtual solo se ocupase de obras artísticas. Por lo tanto, debería ser más ambicioso, abarcando el extenso repertorio de variantes patrimoniales que existen en la región. Por ello sugerimos hacer distintas salas, cada una de ellas destinada a tipologías definidas. Sin embargo, el desarrollo de la práctica derivó en una propuesta más enriquecedora al unirse en distintos espacios bienes patrimoniales de naturaleza distinta. Con ello, el museo virtual ofrecería al posible visitante una idea clara y concisa de lo que significa el término 'patrimonio', ya que la mayoría del público tiene muchas veces una visión restringida de lo que engloba, adscribiéndolo tan solo a cuestiones artísticas. Al mostrarse en un mismo espacio virtual elementos naturales, etnográficos y estéticos, se facilitaría la comprensión más amplia posible del concepto de los 'expuesto'.

Para la creación de las salas que configurarían nuestro museo recurrimos a utilizar como herramienta principal el programa informático *SketchUp*. Su manejo intuitivo facilitó el trabajo. De hecho, al permitir modelar en 3D cualquier edificio, el resultado final de los distintos espacios expositivos quedó dotado de una apariencia casi real. Así, creamos un total de cuatro salas: la primera, reservada al patrimonio natural, inmaterial y arquitectónico; la segunda, al artístico y al etnográfico; la tercera contenía muestras arqueológicas y bibliográficas; y, la cuarta, ofrecía obras dispersas y piezas de la cultura flamenca.

Cada visitante, al adentrarse virtualmente en cada espacio, podía observar las obras. Pinchando sobre las que le interesaba, un enlace le mostraba la ficha que había trabajado anteriormente el alumnado en la que se recogían datos de interés. Una información que de por sí potenciaba el estado de conservación actual y la necesidad de concienciación de proteger el patrimonio como un bien heredado que debe ser legado a las generaciones futuras. La inclusión de las distintas variedades patrimoniales, a su vez, de diversa genealogía, hacía del museo virtual una experiencia única y enriquecedora que supera los muros de los espacios museísticos tradicionales. Y, además, amplifica el conocimiento del patrimonio de la región andaluza, exponiéndolo mucho más allá de sus límites originales y en un contexto virtual probablemente desconocido.

### **2.3. Procedimiento**

Para la realización del proyecto se llevó a cabo un procedimiento analítico que abarcaba desde una selección previa a una investigación razonada de cada uno de los ejemplos que finalmente se incluirían. Así, con carácter previo, el alumnado adquirió formación teórica acerca del complejo mundo que supone un museo y que va mucho más allá de la mera exposición de obras de arte o de cualquier tipo de colección. Conocer la historia de estos espacios y su general evolución hasta llegar a las complejas y versátiles funciones que desarrollan hoy. En este sentido, se hizo especial hincapié en los variados procedimientos para la adquisición de piezas, la investigación *in situ*, la catalogación y sus distintas herramientas, el complejo universo de la conservación, la restauración o la difusión, etc.

Sirviéndonos de la definición dada por el ICOM:

“Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos”.

Tal conceptualización está en consonancia con algunos de los principales cambios en el papel de los museos, reconociendo la inclusión, la participación de la comunidad y la sostenibilidad. Valores que, en definitiva, nuestro alumnado debía manejar para poner en marcha la creación del proyecto.

También se hizo un amplio desarrollo teórico para comprender la historia del coleccionismo y su evolución. Finalmente, se especificó la evolución legislativa del término patrimonio y cómo, cada vez, se han ido incorporando nuevas visiones y perspectivas que en un principio ni siquiera se contemplaban. Así, uno de los conceptos de patrimonio que más interesó a nuestro alumnado por su complejidad y su heterodoxia fue el ámbito del patrimonio inmaterial. Entendido como un elemento vivo, en constante

cambio y uso, abarca prácticas, expresiones, saberes o técnicas transmitidos por las comunidades de generación en generación. Gracias a su estudio y a la idiosincrasia particular de su generalogía, el grupo comprendió algunas de las singularidades propias de sus localidades de origen. De ahí el interés que se suscitó para que valores patrimoniales de este tipo quedaran recogidos en las salas del museo virtual.

La práctica educativa actual está orientada a la transversalidad y la adquisición de una serie de competencias que completen la formación estudiantil de cada discente de manera global y enriquecedora. La realización de este museo virtual hacía suya la transversalidad de las herramientas empleadas, así como la interdisciplinariedad de todo el proceso en sí. Es por ello que el proyecto no quedó solo circunscrito dentro del contexto de la materia citada, sino que, gracias a la implicación de buena parte del claustro, abarcaría otras procedentes de distintos ámbitos.

Como se ha indicado, destacó la implicación y buen hacer del profesorado de Informática, que sacaron de su tiempo personal el necesario para colaborar con el grupo-clase y enseñarle las nociones básicas en el manejo de los programas utilizados, especialmente *SketchUp*. También el departamento de Lengua y Literatura colaboró en la ejecución y corrección de las fichas catalográficas. Un trabajo amplificado incluso gracias a las orientaciones ofrecidas por los miembros del departamento de inglés de cara a la traducción de las mismas.

Dentro del aula nos encontramos con algunos inconvenientes. Especialmente, los problemas usualmente corrientes en el día a día, fallos de cobertura en red, faltas de asistencia que dificultaba seguir un ritmo apropiado... Por ello el resultado final fue algo menos ambicioso que el diseñado en un inicio. En cualquier caso, la actividad resultó de lo más enriquecedora para nuestro alumnado, ya que construyó de la nada lo que bautizaron como 'su museo'. De hecho, iban viendo cómo, poco a poco, se materializaban sus ideas. Al respecto, la virtualidad ejerció un papel de adecuado 'enganche' al facilitar a nuestros jóvenes el paso decisivo a un mundo absolutamente 'fascinante'.

Desde que la pandemia tuvo lugar, este tipo de actividades son más necesarias que nunca porque abren una ventana de posibilidades (Almansa-Sánchez, 2020). Gracias a los soportes informáticos, se puede acceder a la cultura y el conocimiento desde la pantalla de un dispositivo tecnológico. El alumnado tomó consciencia de la importancia de ello y del ancho campo de trabajo y posibilidades que se abría para su futuro académico. El museo virtual les permitió que una materia en sí se transformara en una herramienta práctica y atractiva que les ayudo además a adquirir competencias específicas tan demandadas en el mundo laboral actual. No en vano, el desarrollo práctico también consiguió ejercer de orientación profesional en un campo con futuro que cuenta de por sí con una alta demanda. Su acceso desde disciplinas propias de las Humanidades, el Arte y las Ciencias Sociales significa un hándicap a la hora de hablar de oportunidades de trabajo desde ámbitos desgraciadamente denostados.

### **3. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos tras la puesta en marcha y materialización del proyecto fueron satisfactorios. El alumnado consiguió asimilar el concepto de musealización y la complejidad que conlleva la concreción en sí de una exposición y adquirió consciencia de la variedad del catálogo patrimonio de la región andaluza. Es más, asumió que al nombre dicho término este no se limita a lo más popularmente conocido, sino que, en puridad, está plagado de matizaciones y sugerencias aún por descubrir.

Las limitaciones de tiempo nos llevaron a dejar focalizar aspectos concretos, desdeñando otros. La creación del museo virtual consumió gran parte de las horas lectivas pues era requisito fundamental

dominar los programas informáticos. Se consiguió desarrollar un museo virtual en el que quedaron recogidos los ejemplos que el alumnado consideró más ejemplificador de cada tipo de patrimonio. Al respecto es significativo señalar la creación de debates amplios en el que cada grupo discente argumentaba, discutía y valoraba qué elementos debían estar frente a otros que, por distintas razones, debían quedarse al margen. Aspectos tales como el impacto del bien en sí, la necesidad de darlo a conocer, su originalidad o rareza, la ubicación, los estudios efectuados sobre este o la bibliografía fueron algunas de las argumentaciones. Al final, se llegó a un consenso de veinte obras que configurarían la primera versión de la iniciativa, bautizada por abrumadora mayoría como el MVPA: Museo Virtual del Patrimonio Andaluz.

Gracias a este desarrollo procedimental, el alumnado aportó nuevas miradas y enfoques que enriquecieron la práctica docente. Esta, de por sí, entendía que se trataba de una oportunidad singular para que las generaciones de jóvenes andaluces fuesen capaces de reconocer la valía, importancia y significación de cuestiones innatas a su histórica identidad cultural, haciéndola suyas y ejerciendo un ejercicio de difusión del todo necesario.

De hecho, este último punto fue el que más resultado dio. La amplificación del proyecto a través de redes sociales hizo posible que el trabajo realizado extrapolase el ámbito de la propia aula –e incluso del centro educativo– y llega a otras personas. Estas pudieron adquirir un conocimiento inaudito de los distintos ejemplos de patrimonio andaluz, concienciándose sobre la necesidad de conocerlo para proceder a su puesta en valor como única manera de conseguir una preservación realmente eficaz. La mayor parte de estas opiniones devienen de las ofrecidas por las familias y personas cercanas al estudiantado, que cumplieron unos test de forma voluntaria. A su vez, son muy similares a las ofrecidas por quienes han participado de iniciativas de análoga formulación (Melgar & Chiecher, 2016).

Una consecuencia más del insistente trabajo del alumnado, orgulloso de la labor realizada. A ello contribuía también la elección de elementos culturales próximos a sus localidades, esforzándose por otorgarles el empaque y la dignidad que su revalorización patrimonial exigía. Llevaron su investigación inicial a aspectos muy enriquecedores que tras esta práctica pudieron presentar en sus propios municipios para así fomentar y poner en valor parte de la cultura local. Un aspecto que, quizá por su excesiva dependencia de ámbitos restringidos, precisarían de una atención mucho mayor por parte de las administraciones más próximas, encargadas de potenciarlo, preservarlo y difundirlo.

Los objetivos de la práctica en cuestión eran: por un lado, la investigación sobre la extensa variedad de bienes patrimoniales existentes en Andalucía, convirtiéndose en necesario agente para su difusión. Una intención que se consiguió de una manera extraordinaria ya que el alumnado hizo una encomiable labor de investigación, reflexión, análisis y elección de piezas; por otro, la inclusividad de distintos tipos de patrimonio –cuya diversa genealogía impide su custodia entre los muros del museo tradicional–, en un mismo espacio virtual serviría de oportunidad para amplificar el sentido de la conservación, el conocimiento y la preservación de los elementos autóctonos. Al respecto, con la búsqueda dichos referentes el alumnado consiguió visibilizar una serie de ítems olvidados o desconocidos.

Entre los resultados que pensábamos conseguir se hallaba la despertar la conciencia propia y un interés inusitado de cada estudiante hacia su entorno cultural más inmediato que, de no mediar esta iniciativa, probablemente seguiría desconociendo. Echando la vista atrás y sirviéndonos de los datos aportados por

las fichas de metacognición realizadas por el alumnado al término del proyecto comprobamos que, en efecto, esta línea argumentativa también consiguió alcanzarse.

#### 4. CONCLUSIONES

Aunque la creación de un museo digital está abierto a mejoras de todo tipo, será en los cursos siguientes cuando puedan llevarse a cabo. Nuestro trabajo consistió en dar un primer paso, un esbozo inicial con el que poder aumentar la iniciativa, a futuro, hasta congeniar una base de datos integrada por bienes patrimoniales diversos y del todo inédito. Una plataforma divulgativa que podría crecer hasta proporciones ilimitadas gracias a un uso *ad hoc* de herramientas digitales. Incluso podría servir de guía y referente a futuros discentes.

La creación de un ejercicio tan práctico y en consonancia con los lenguajes que el estudiantado contemporáneo maneja se convierte en medio atractivo para acercarlo al fascinante mundo de las artes, las humanidades y las ciencias sociales. La materialización de las ideas iniciales –teorías *per se*– a través de tareas basadas en la acción, la práctica y la adaptabilidad a problemáticas reales son siempre una opción básica para la práctica docente. Es evidente que el diseño de esas estrategias metodológicas requiere de un trabajo previo por parte de quienes tenemos la obligación de buscar cauces novedosos para la del acercamiento al conocimiento. Sin embargo, esa ‘inversión de tiempo’ merece la pena cuando el fruto conseguido sea producto del propio grupo-clase. Que este se reconozca en sus logros y celebre lo aprendido a través de un trabajo compartido supone para cualquier docente una vivencia única. Así lo fue este museo virtual del patrimonio andaluz del que, ojalá pronto, puedan abrirse nuevas salas, recursos y actividades.

#### REFERENCIAS

- Almansa-Sánchez, J. (2020). *Visitas virtuales durante el confinamiento de la Covid-19*. CSIC-Instituto de Ciencias del Patrimonio.
- Álvarez Domínguez, P. (2010). El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 3.
- Gómez Mont, C. (2013). Los museos virtuales como espacios para el aprendizaje. *Virtualis* 4(8), 35-43 <https://doi.org/10.2123/virtualis.v4i8.79>
- Jiménez-Orellana, L. J. (2016). Museo y comunicación 2.0. Situación en España. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 39, 177-203.
- Marcos Egler, A. (2005). El portal web de Museos de Andalucía. *Mus-A*. 5 (III), 22-28.
- Melgar, M. F. & Chiecher, A. C. (2016). De paseo por un museo virtual: aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11 (1), 79-98.
- Santibáñez Velilla, J. (2006). Los museos virtuales como recursos de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 27, 155-162.

## 55. Impacto y eficiencia de un programa de intervención en su proceso de validación<sup>1</sup>

López-García, Alejandro  
Miralles Martínez, Pedro  
Maquilón Sánchez, Javier J.

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Los jóvenes del siglo XXI demandan cambios metodológicos y tecnológicos en los planteamientos didácticos que reciben para el conocimiento y la comprensión del pasado. El objetivo de este artículo es analizar el impacto que –en su proceso de validación– tiene el diseño y la implementación de un programa de intervención socioeducativa sobre historia apoyado en pensamiento histórico, recursos digitales y métodos activos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Se empleó un método cuantitativo, en concreto un diseño no experimental tipo encuesta con estudiantes de Bachillerato. El tamaño muestral es limitado por las características específicas del grupo de estudiantes, los recursos TIC a emplear en el aula y las propias especificidades del programa. Se concluye valorando positivamente la implementación de este, la elevada fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información, así como los resultados obtenidos tras la aplicación del programa, cuya adecuación debe servir para poder aplicarse, adaptarse y mejorarse en otros contextos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la historia, método de enseñanza, aprendizaje activo, pensamiento histórico, programa de enseñanza, evaluación.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-100), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI se encuentra a medio camino entre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la apuesta por una formación para la vida. En esta tesitura, es imprescindible la implicación académica en la construcción de estudiantes resolutivos, con compromiso emocional e involucrados críticamente con la sociedad. Lo cierto es que a menudo se siguen poniendo de manifiesto las tradicionales dificultades de la didáctica de la historia, cuyos déficits epistemológicos y metodológicos le impiden asentarse como disciplina (López-García, 2023), ya que no se están aprovechando como debieran los avances científicos y tecnológicos para empoderar a los estudiantes en estas cuestiones.

La pandemia COVID-19 ha provocado importantes transformaciones digitales, por lo que el sector educativo no puede seguir reproduciendo las rutinas docentes de siempre. Esta cuestión afecta de lleno a la enseñanza de la historia y a la etapa de Secundaria, en la que se educa a adolescentes que están todavía conformando su personalidad. Baena et al. (2019) sostienen que en esta etapa los recursos tecnológicos siguen empleándose para abordar contenidos históricos de naturaleza estática, apoyados en una estructura magistral y transmisible. En esta línea, es necesario reforzar una educación histórica crítica, que priorice la implementación de métodos activos de aprendizaje, recursos digitales y enfoques didácticos alternativos, desde el trabajo con competencias (Gómez et al., 2022). Es más fácil que los estudiantes se sientan partícipes y protagonistas de su aprendizaje si se establecen relaciones entre estos elementos y se integran en los planes de estudio, frente a un uso aislado y alejado de toda interacción o participación social. Esto debe materializarse en el diseño y la implementación de programas pedagógicos innovadores, que abandonen las rutinas tradicionales, apuesten por el cambio metodológico y consoliden el protagonismo estudiantil en torno al conocimiento histórico, analizando su impacto y eficiencia académica.

El concepto de pensamiento histórico surge en Estados Unidos a finales de siglo XIX con la American Historical Association (Lévesque, 2011). No obstante, no es hasta el siglo XXI cuando comienza a cambiar el modelo de educación histórica, apartando el discurso clasista y el conocimiento memorístico del pasado. Ginting et al. (2020) estiman que el pensamiento histórico focaliza su atención en la crítica ante los hechos, la síntesis, la interpretación, la reflexión y la vinculación de los acontecimientos actuales con los del pasado. Algunos autores (Baildon & Afandi, 2018; Rodríguez-Medina et al., 2020) aluden a dos enfoques de investigación sobre los que confluyen propuestas teóricas y metodológicas; el concepto de *historical thinking*, característico de los países anglosajones, y el de *historical consciousness*, originario en Centroeuropa y extendido al ámbito lusófono. A finales de siglo XX emerge desde el Reino Unido una corriente que analiza el pasado y lo vincula a los problemas actuales. Algunos trabajos (Dickinson et al., 1984; Dickinson et al., 1995) fueron reinterpretados y ejercieron una notable influencia en los postulados de Peter Seixas, concretándose en el Historical Thinking Project (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013) de la mano del Centre for the Study of Historical Consciousness, o el History Assessments of Thinking (HATs), que junto a otros trabajos anglosajones (Cooper, 2017; Lee et al., 1997; Wineburg et al., 2013), sentaron las bases del pensamiento crítico sobre la historia.

Paralelamente, otras iniciativas inglesas están llamadas a superar la centralización de los conceptos de primer orden para apostar por el análisis de fuentes, los ejercicios de empatía histórica o la interpretación de la causalidad, sentando las nuevas bases epistemológicas de la disciplina y de la enseñanza del pensamiento histórico en Secundaria (Chaparro et al., 2020), destacando proyectos como el History Project 13-16, llamado posteriormente Schools History Project (SHP), el Concepts of History



and Teaching Approaches, 7-14 (CHATA) (Lee et al., 1996), o el Constructing History 11-19 (Cooper & Chapman, 2009).

Esta línea de trabajo se articula sobre seis conceptos: relevancia histórica, evidencia histórica, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia (Seixas & Morton, 2013). Sus ideas han influido en los contextos belga y holandés, con trabajos sobre pensamiento y razonamiento histórico (Gestsdóttir et al., 2021; Grever & Van Nieuwenhuysse, 2020; Van Boxtel & Van Drie, 2018), así como en el incremento de los nuevos métodos suecos de evaluación por competencias (Alvén, 2021; Eliasson et al., 2015; Samuelsson & Wendell, 2016).

Como apunta Lévesque (2023) la enseñanza de la historia demanda con premura enfoques renovados que capaciten a los estudiantes como narradores históricos capaces de construir relatos históricos más válidos y utilizables, en tanto en cuanto representaciones provisionales abiertas a deconstrucción y reconstrucción a partir de nuevas preguntas. Problematicar el pasado ha de ser condición de posibilidad para que los estudiantes asimilen la realidad social, con sus circunstancias y casuísticas, siendo capaces de establecer puentes que –desde el conocimiento crítico del pasado– les permitan enfrentar el futuro con conciencia y memoria.

Por otra parte, la revolución digital ya no sorprende a nadie, aunque –en pleno siglo XXI– todavía existen profesores reacios al cambio educativo, que siguen haciendo caso omiso a los importantes avances y transformaciones que promueve la tecnología educativa –utilizada responsablemente–, desde el derecho a la información y el acceso al conocimiento. De hecho, la estrategia *transmedia* ha emergido con fuerza y se concreta en la irrupción y consolidación de las tecnologías móviles desde un enfoque transformador, capaz de mejorar la creación de contenidos digitales, valorar la interacción virtual y premiar, en definitiva, la autorrealización de los estudiantes (Cózar-Gutiérrez & López-García, 2023).

Colomer y Pons (2023) apuntan a un elemento transformador de las tecnologías y los recursos hacia entornos de aprendizaje innovadores. Esto pasa por confeccionar programas de intervención que fusionen la enseñanza de una historia crítica –con la que se piense e interprete el pasado–, las ventajas de la tecnología como elemento mediador, y la apuesta por procesos, procedimientos y técnicas basadas en métodos activos que pongan al alumnado en el centro y lo empoderen, en pro de su aprendizaje.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivos**

El objetivo general de este estudio es evaluar el impacto que tiene el diseño y la implementación de un programa de intervención socioeducativa sobre historia en su proceso de validación con estudiantes de Bachillerato, siguiendo una metodología basada en la teoría del pensamiento histórico, a partir de recursos digitales y métodos activos. Este objetivo se estructura en tres objetivos específicos:

1. Analizar la fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación del programa.
2. Validar el contenido en el diseño del programa.
3. Evaluar el impacto en la implementación del programa.

### **2.2. Diseño de investigación**

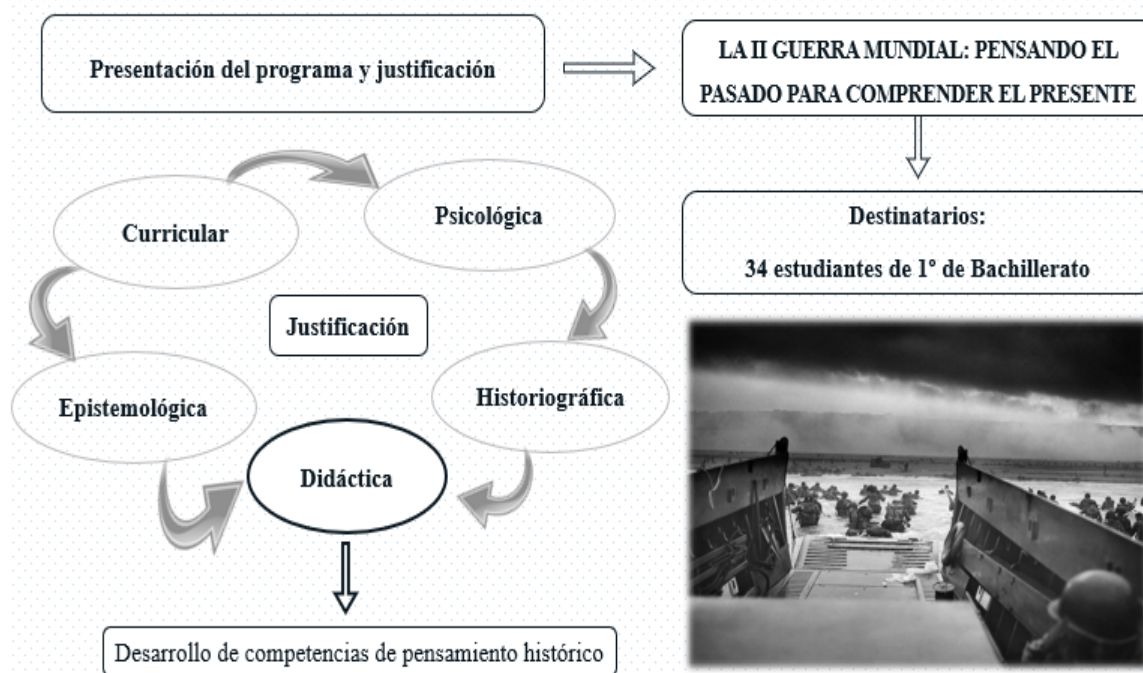
Para dar respuesta a los objetivos se empleó un método cuantitativo, concretamente un diseño no experimental tipo encuesta, en el que participaron 34 estudiantes de Secundaria de la etapa de Bachillerato. En el proceso de validación del diseño también participaron nueve profesores universitarios

y de Enseñanza Secundaria, expertos en didáctica de las ciencias sociales, metodología y TIC. El tamaño de los participantes se limitó a los recursos técnicos disponibles para la aplicación práctica del programa mediado por TIC.

### 2.3. Programa de intervención educativa

El programa diseñado, “La II Guerra Mundial: pensando el pasado para comprender el presente”, se estructura en los siguientes apartados:

1. Introducción: frente al enfoque tradicional y memorístico para enseñar historia, se plantea un modelo formativo social y crítico, presentando un marco metodológico que implique las habilidades propias del historiador, los métodos activos y las TIC.
2. Presentación del programa y justificación: se enfatiza la relevancia del tema, II Guerra Mundial (IIGM), describiendo la etapa histórica contemporánea. Igualmente, se plantea una quintuple justificación, como se presenta en la Figura 1.



**Figura 1.** Presentación y justificación del programa desde una quintuple perspectiva

3. Destinatarios y contexto: este apartado describe el centro al que se aplica el programa, así como las características y necesidades de los estudiantes.
4. Inserción curricular y tratamiento didáctico: esta sección concreta el diseño del programa, exponiendo los principales elementos curriculares (objetivo, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) y el modo en que éstos se abordaron.
5. Metodología: este apartado define los criterios metodológicos curriculares, los métodos didácticos, el abordaje de la teoría del pensamiento histórico, los medios digitales y recursos materiales utilizados, la planificación de la temporalización, la secuencia didáctica seguida y la exposición de las sesiones.

6. Atención a la diversidad: este programa de intervención debe poderse aplicar en otros contextos con diferentes características, por lo que cuenta con medidas de apoyo ordinario y específico, según la legislación vigente, para dar respuesta a la diversidad de estudiantes.
7. Evaluación: se llevan a cabo tres tipos de evaluación; la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de la práctica docente y la evaluación del programa (antes, durante y después).
8. Referencias utilizadas en el programa: publicaciones de impacto consolidadas.

En la Figura 2 se presenta la estructura y secuenciación didáctica del programa, que se llevó a cabo a lo largo de ocho sesiones de 55 minutos.



**Figura 2.** Estructura de las sesiones y ejemplo de actividad con la aplicación "Metaverse"

Como se muestra en la imagen, en la tercera sesión se llevó a cabo una actividad con la aplicación de realidad aumentada *Metaverse*, en la que el alumnado iba indagando sobre un escenario virtual y conociendo de forma interactiva las batallas correspondientes a la etapa de expansionismo alemán, a través de imágenes, textos, vídeos, enlaces, etc.

#### 2.4. Instrumentos de recogida de información

Para hacer frente a la validación del programa, se llevaron a cabo dos procesos, una evaluación del diseño por jueces expertos, y una evaluación de la implementación, siguiendo el ciclo de intervención de García Sanz (2012). Los instrumentos son los siguientes:

1. Instrumento de Validación del Diseño del Programa (IVDP): es una escala de valoración que mide la calidad o bondad en el diseño de programas para llevar a cabo la posterior toma de decisiones sobre los mismos.
2. Cuestionario de Evaluación Inicial (CUEI): sirvió para conocer las necesidades de partida, y comprobar la existencia de conocimientos previos sobre pensamiento histórico.
3. Cuestionario de Evaluación Formativa (CUEFOR): permitió evaluar cómo estaba funcionando el diseño del programa en la propia práctica, corrigiendo aquellos errores o cuestiones didácticas que no funcionasen.

4. Cuestionario de Evaluación Final (CUEFI): permitió conocer la adecuación de la acción didáctica y el grado de consecución final del programa.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Objetivo 1. Analizar la fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación del programa

El IVDP –utilizado para validar el diseño–, presentó una fiabilidad excelente ( $\alpha = .901$ ). Por su parte, el análisis de fiabilidad de los instrumentos CUEI, CUEFOR y CUEFI obtuvo un alfa de Cronbach de .712, .842 y .826, respectivamente. Según el criterio adoptado, entre otros, por George y Mallery (2003) o McMillan y Schumacher (2001) valores por encima de .8 se interpretan como altos o buenos y por encima de .9 como excelentes, por lo que estos instrumentos tienen una buena consistencia interna y son fiables.

Con respecto a la validez del IVDP (diseño del programa) y de los instrumentos utilizados en la intervención, aunque éstos ya habían sido previamente validados, al ser readaptados, se calculó su validez de contenido siguiendo la escala de validación propuesta por Corral (2009). Los resultados aseguraron la validez de estos instrumentos a raíz de las altas puntuaciones en todos los constructos de la escala: claridad en la redacción, coherencia de la pregunta, introducción a la respuesta (sesgo), lenguaje adecuado y acceso a la información deseada con las preguntas. Todos los ítems tuvieron una valoración entre 4.00 y 5.00 puntos. Los expertos estimaron que estos instrumentos contienen instrucciones precisas para responder, presentan una buena distribución y número de ítems, y dichos ítems se distribuyen de forma lógica y secuencial, siendo adecuados para recoger la información.

#### 3.2. Objetivo 2. Validar el contenido en el diseño del programa

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones de los ítems valorados en el IVDP por parte de los jueces expertos.

**Tabla 1.** Validación de contenido a través del IVDP

Ítems	DESCRIPCIÓN	Md	M	Sd
<b>Dimensión I. Endógena</b>				
<b>Criterio 1. Contextualizado: El programa es adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que se ha diseñado</b>				
1	El programa parte de los intereses o necesidades del grupo y del centro educativo	4.00	4.33	.707
2	El contexto educativo se ha tenido en cuenta en el diseño del programa	5.00	4.33	1.000
<b>Criterio 2. Consistente: El programa es potente como módulo formativo, con calidad técnica y con los elementos necesarios para crear un marco didáctico</b>				
3	El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente	5.00	4.78	.441
4	Las competencias históricas se han especificado en el programa	5.00	5.00	.000
5	Las competencias del programa, generales y específicas, se han relacionado con las capacidades metacognitivas	5.00	4.89	.333
6	Los objetivos, generales y específicos, se recogen en el programa	5.00	5.00	.000
7	Los objetivos que se incluyen en el programa permiten conseguir las competencias históricas, tanto generales como específicas	5.00	4.67	.707

Ítems	DESCRIPCIÓN	Md	M	Sd
8	El programa incluye la metodología a emplear en su implementación	5.00	4.78	.441
9	El programa presenta una secuencia de contenidos y actividades	5.00	4.78	.441
10	La secuencia de actividades refleja una distribución de espacios, agrupamientos y recursos orientados a lograr las competencias históricas	5.00	4.55	.527
11	Se ha realizado una planificación temporal de cada una de las actividades del programa, organizada por sesiones	5.00	4.78	.441
12	El programa incluye la evaluación de los aprendizajes del alumnado, de acuerdo con los estándares, competencias clave, competencias históricas (generales y específicas), instrumentos e indicadores de logro	5.00	4.67	.500
13	El programa incluye instrumentos para la evaluación de la práctica docente	5.00	4.67	1.000
<b>Criterio 3. Congruente: El programa está basado en un modelo teórico de contrastada validez y coherente, a nivel pedagógico y en su desarrollo</b>				
14	El modelo teórico que sustenta el diseño del programa es adecuado	5.00	4.89	.333
15	Los objetivos del programa, generales y específicos, están bien formulados	5.00	4.67	.500
16	Los contenidos se relacionan con los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, competencias clave e históricas, y capacidades metacognitivas	5.00	4.55	1.014
17	Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos, las actividades y las sesiones en las que se desarrollaría cada actividad	5.00	4.78	.441
18	La metodología del programa es adecuada para alcanzar objetivos, contenidos, competencias clave e históricas, y capacidades metacognitivas	5.00	4.89	.333
19	En la descripción de las actividades aparece el papel del docente y discente	5.00	4.89	.333
20	Los recursos propuestos en el programa son adecuados para la adquisición de las competencias históricas	5.00	4.89	.333
21	El tiempo previsto y su distribución es adecuado para el correcto desarrollo de las actividades	4.00	4.22	.441
22	El programa tiene en cuenta la atención a la diversidad del alumnado a través de medidas ordinarias y específicas	4.00	3.89	1.054
23	Se contemplan las diferentes fases del proceso de evaluación del programa (inicial, procesual y final)	5.00	4.89	.333
24	Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa	5.00	4.78	.441
<b>Dimensión II. Endógena-Exógena</b>				
<b>Criterio 4. Flexible: el programa es abierto, dinámico y puede adecuarse a situaciones diversas</b>				
25	El programa es flexible para la selección de contenidos, en relación con las necesidades del grupo	4.00	4.22	.833
26	El programa es flexible en su propuesta metodológica, en relación con las necesidades del grupo	4.00	4.33	.500
27	El programa es flexible en sus actividades y en su adaptación del tiempo, en relación con las necesidades del grupo	4.00	4.00	.500

Ítems	DESCRIPCIÓN	Md	M	Sd
28	El programa es flexible en recursos y materiales, en relación con las necesidades del grupo	5.00	4.55	.527
29	El programa es flexible en la utilización de los procedimientos de evaluación, atendiendo a la diversidad del alumnado	4.00	4.44	.527
<b>Criterio 5. Conveniente: El programa es útil para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje</b>				
30	La metodología propuesta para el desarrollo de las actividades permitiría la adquisición de las competencias históricas y las capacidades metacognitivas	5.00	4.78	.441
31	Los contenidos incluidos en el programa son adecuados y responden a la programación de la asignatura	5.00	5.00	.000
<b>Dimensión III. Exógena</b>				
<b>Criterio 6. Factible: El programa es aceptable desde el punto de vista de la institución responsable, y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios y recursos materiales y humanos</b>				
32	El programa podría integrarse en la programación docente y el proyecto educativo del centro	5.00	4.89	.333
33	El programa puede implementarse teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y recursos materiales y humanos del centro	5.00	4.78	.441
<b>Criterio 7. Generalizable: El programa es aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares</b>				
34	El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades similares	5.00	4.44	.726
<b>Dimensión IV. Integral</b>				
<b>Criterio 8. Evaluable: El programa permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el programa y todos los aspectos relacionados con su aplicación, sus resultados y la propia evaluación</b>				
35	Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje permiten evaluar las competencias históricas del programa y las capacidades metacognitivas	5.00	4.67	.500
36	Los instrumentos de recogida de información son válidos y fiables	5.00	4.78	.441
37	El diseño de evaluación del programa es útil para llevar a cabo la evaluación en todos sus aspectos	5.00	4.78	.441
38	El diseño de evaluación del programa puede llevarse a cabo con los recursos que cuenta el centro	5.00	4.89	.333
39	El proceso de evaluación del programa culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación)	5.00	4.11	1.364

M = media; Md = mediana; Sd = desviación típica.

La valoración fue bastante positiva, con valores de mediana entre 4 y 5 en todos los ítems del instrumento. Los valores de media, oscilan entre 3.89 (Sd = 1.054), en el ítem 22, y 5.00 (Sd = .000), en varios ítems; el ítem 4, que alude a la inclusión en el programa de competencias de pensamiento histórico; el ítem 6, que señala los objetivos generales y específicos; y el ítem 31, que especifica la adecuación de los contenidos del programa y su vinculación con la programación de la asignatura. Asimismo, en el apartado de observaciones se anotaron recomendaciones para mejorar la calidad del programa.

### 3.3. Objetivo 3. Evaluar el impacto en la implementación del programa

Para dar respuesta a este objetivo se aplicaron los tres instrumentos descritos (CUEI, CUEFOR y CUEFI), cuyos ítems se exponen en una escala Likert de cinco opciones de respuesta. Los resultados obtenidos para la evaluación inicial a través del CUEI se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Análisis descriptivo del instrumento CUEI

Global	Total	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Md	M	Sd
1. Todos los personajes que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia									
Frq.	34	1	4	7	18	4	4.00	3.59	.957
%	100	2.9	11.8	20.6	52.9	11.8			
2. Todos los acontecimientos históricos son relevantes para ser investigados									
Frq.	34	0	1	10	12	11	4.00	3.97	.870
%	100	0	2.9	29.4	35.3	32.4			
3. La historia que aparece en los libros de texto es verdadera y no se puede cuestionar									
Frq.	34	1	7	12	12	2	3.00	3.20	.946
%	100	2.9	20.6	35.3	35.3	5.9			
4. La historia que has estudiado era importante en el pasado, pero no hoy									
Frq.	34	9	8	8	8	1	2.50	2.53	1.212
%	100	26.5	23.5	23.5	23.5	2.9			
5. La historia se puede demostrar con evidencias o pruebas									
Frq.	34	0	3	7	18	6	4.00	3.79	.845
%	100	0	8.8	20.6	52.9	17.6			
6. La enseñanza de la historia ha de estar ligada al trabajo con fuentes									
Frq.	34	0	0	10	12	12	4.00	4.06	.814
%	100	0	0	29.4	35.3	35.3			
7. Un cambio en la historia solo se debe a una causa y provoca una única consecuencia									
Frq.	34	7	8	15	3	1	3.00	2.50	1.022
%	100	20.6	23.5	44.1	8.8	2.9			
8. Un cambio en la historia se debe a diversas causas y provoca múltiples consecuencias									
Frq.	34	0	1	5	12	16	4.00	4.26	.828
%	100	0	2.9	14.7	35.3	47.1			
9. Cualquier cambio sobre una acción o condición del pasado podría haber alterado el curso de la historia									
Frq.	34	0	2	8	14	10	4.00	3.94	.886
%	100	0	5.9	23.5	41.2	29.4			
10. El cambio en el pasado es un proceso que lleva consigo diferentes ritmos y patrones									
Frq.	34	1	3	11	16	3	4.00	3.50	.896
%	100	2.9	8.8	32.4	47.1	8.8			
11. Los acontecimientos del pasado son importantes para la sociedad actual									
Frq.	34	0	1	7	11	15	4.00	4.18	.869
%	100	0	2.9	20.6	32.4	44.1			
12. La historia y sus personajes pueden ser estudiados desde diferentes puntos de vista en cuanto a culturas, sistemas económicos, estatus sociales e ideologías									
Frq.	34	0	1	5	13	15	4.00	4.23	.819
%	100	0	2.9	14.7	38.2	44.1			
13. La historia y sus personajes solo pueden estudiarse desde un único punto de vista									
Frq.	34	17	6	5	5	1	1.50	2.03	1.243
%	100	50.0	17.6	14.7	14.7	2.9			
14. La enseñanza de la historia debe incluir reflexiones sobre la humanidad y juicios éticos									
Frq.	34	1	0	13	16	4	4.00	3.65	.812

%	100	2.9	0	38.2	47.1	11.8			
15. La enseñanza de la historia se opone a la adquisición de valores cívicos y morales									
Frq.	34	6	6	13	8	1	3.00	2.76	1.102
%	100	17.6	17.6	38.2	23.5	2.9			
Global	Total	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Md	M	Sd
16. Cuando estudio historia abordo el tema utilizando textos, imágenes, audios u otros recursos									
Frq.	34	3	7	8	9	7	3.00	3.29	1.268
%	100	8.8	20.6	23.5	26.5	20.6			
17. Cuando estudio historia abordo el tema empleando solo el libro de texto									
Frq.	34	0	6	9	11	8	4.00	3.62	1.045
%	100	0	17.6	26.5	32.4	23.5			
18. Para trabajar un tema recreamos hechos del pasado (imaginados, dramatizados, visualizados, interpretados, etc.)									
Frq.	34	14	6	7	4	3	2.00	2.29	1.360
%	100	41.2	17.6	20.6	11.8	8.8			

Se obtiene que en esta evaluación inicial el 41.2% de los estudiantes se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con que la historia que aparece en los libros es verdadera e incuestionable, mientras que un 35.3% de los mismos están indecisos ante esta afirmación (ítem 3). El 67.6% de estos jóvenes manifestaron también que la historia y sus personajes solo pueden estudiarse desde un solo punto de vista (ítem 13), mientras que un 58.8% afirma que en los temas no suelen recrear hechos sobre el pasado (ítem 18). La media sigue una tendencia entre 2.03 (Sd = 1.243) en el ítem 13 y 4.26 (Sd = .828) en el ítem 8, con posiciones repartidas en cada ítem. Respecto a la evaluación continua del programa, en la Tabla 3 se presenta la descripción informada en el instrumento CUEFOR.

**Tabla 3.** Análisis descriptivo del instrumento CUEFOR

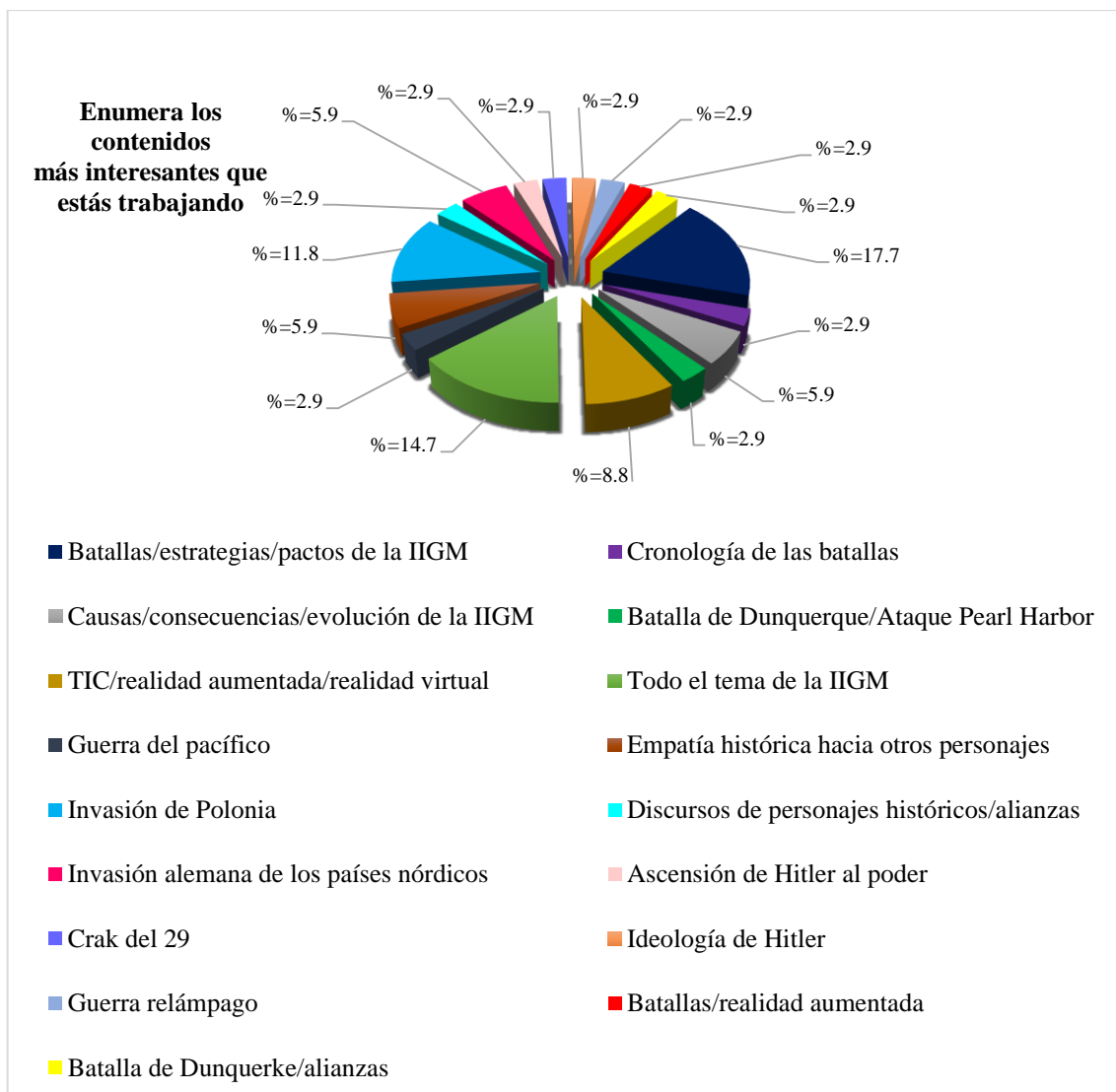
Global	Total	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Md	M	Sd
1. Los objetivos se están entendiendo con claridad									
Frq.	34	0	0	3	17	14	4.00	4.32	.638
%	100	0	0	8.8	50.0	41.2			
2. Los contenidos se están entendiendo con claridad									
Frq.	34	0	1	3	14	16	4.00	4.32	.767
%	100	0	2.9	8.8	41.2	47.1			
3. Las competencias se están entendiendo con claridad									
Frq.	34	0	1	5	14	14	4.00	4.20	.808
%	100	0	2.9	14.7	41.2	41.2			
4. Los contenidos se están adaptando a mis intereses y necesidades									
Frq.	34	0	3	8	10	13	4.00	3.97	.999
%	100	0	8.8	23.5	29.4	38.2			
5. Los recursos materiales empleados están funcionando adecuadamente									
Frq.	34	0	0	2	13	19	5.00	4.50	.615
%	100	0	0	5.9	38.2	55.9			
6. Los medios digitales o tecnologías empleadas están funcionando adecuadamente									
Frq.	34	0	1	7	8	18	5.00	4.26	.898
%	100	0	2.9	20.6	23.5	52.9			



7. Se están utilizando métodos activos de aprendizaje, como técnicas interrogativas, cooperativas, gamificación, y simulaciones o estrategias para trabajar la empatía.									
Frq.	34	0	0	4	12	18	5.00	4.41	.701
%	100	0	0	11.8	35.3	52.9			
8. Las actividades están favoreciendo mi motivación y cumpliendo mis expectativas									
Frq.	34	0	0	10	10	14	4.00	4.12	.844
%	100	0	0	29.4	29.4	41.2			
9. Las actividades están siendo muy difíciles e impiden trabajar por competencias históricas									
Frq.	34	12	12	5	5	0	2.00	2.09	1.055
%	100	35.3	35.3	14.7	14.7	0			
10. Estoy trabajando individualmente y también en grupo a lo largo de las sesiones									
Frq.	34	0	1	4	10	19	5.00	4.38	.817
%	100	0	2.9	11.8	29.4	55.9			
11. El desarrollo de las clases está favoreciendo la integración y participación de todo el grupo									
Frq.	34	0	0	4	15	15	4.00	4.32	.684
%	100	0	0	11.8	44.1	44.1			
12. El tiempo previsto y su distribución está siendo adecuado para desarrollar las actividades									
Frq.	34	0	1	7	13	13	4.00	4.12	.844
%	100	0	2.9	20.6	38.2	38.2			
13. Estamos aprendiendo el tema analizando fuentes (documentos e imágenes del pasado)									
Frq.	34	0	1	9	9	15	4.00	4.12	.913
%	100	0	2.9	26.5	26.5	44.1			
14. Se está abordando la repercusión histórica o grado de relevancia de determinados hechos									
Frq.	34	0	0	6	15	13	4.00	4.20	.729
%	100	0	0	17.6	44.1	38.2			
15. Se están analizando las causas de determinados hechos y sus múltiples consecuencias									
Frq.	34	0	0	3	13	18	5.00	4.44	.660
%	100	0	0	8.8	38.2	52.9			

Los resultados apuntan a que los estudiantes valoraron muy positivamente el desarrollo parcial del programa, destacando valores que superan el 90% en el grado de consecución: el ítem 1 (91.2%), que establece que los objetivos se estaban entendiendo con claridad; el ítem 5 (94.1%), que describe el adecuado funcionamiento de los recursos materiales; y el ítem 15 (91.1%), relativo al análisis de las causas de determinados hechos y sus múltiples consecuencias.

En la Figura 3 se incluye un gráfico con los contenidos más interesantes para el alumnado, después de haber realizado un proceso de categorización y codificación de las respuestas de los estudiantes. El contenido más interesante de esta citada Figura 3 (que se presenta a continuación) fueron las batallas de la IIGM que –individualmente o junto a otros contenidos abordados– está presente en las aportaciones del 73.4% de casos. Destacan de forma no agrupada las batallas, estrategias y pactos, nombradas por un 17.7% de participantes. De los recursos o metodologías, el 8.8% de casos nombró alguna tecnología utilizada, el 5.9% de casos manifestó su prioridad por la empatía hacia otros personajes históricos y el 2.9% aludió a la cronología histórica de las batallas abordadas en el programa.



**Figura 3.** Contenidos destacados – durante la implementación

Respecto a la evaluación final, en la Tabla 4 se presentan los resultados del instrumento CUEFI.

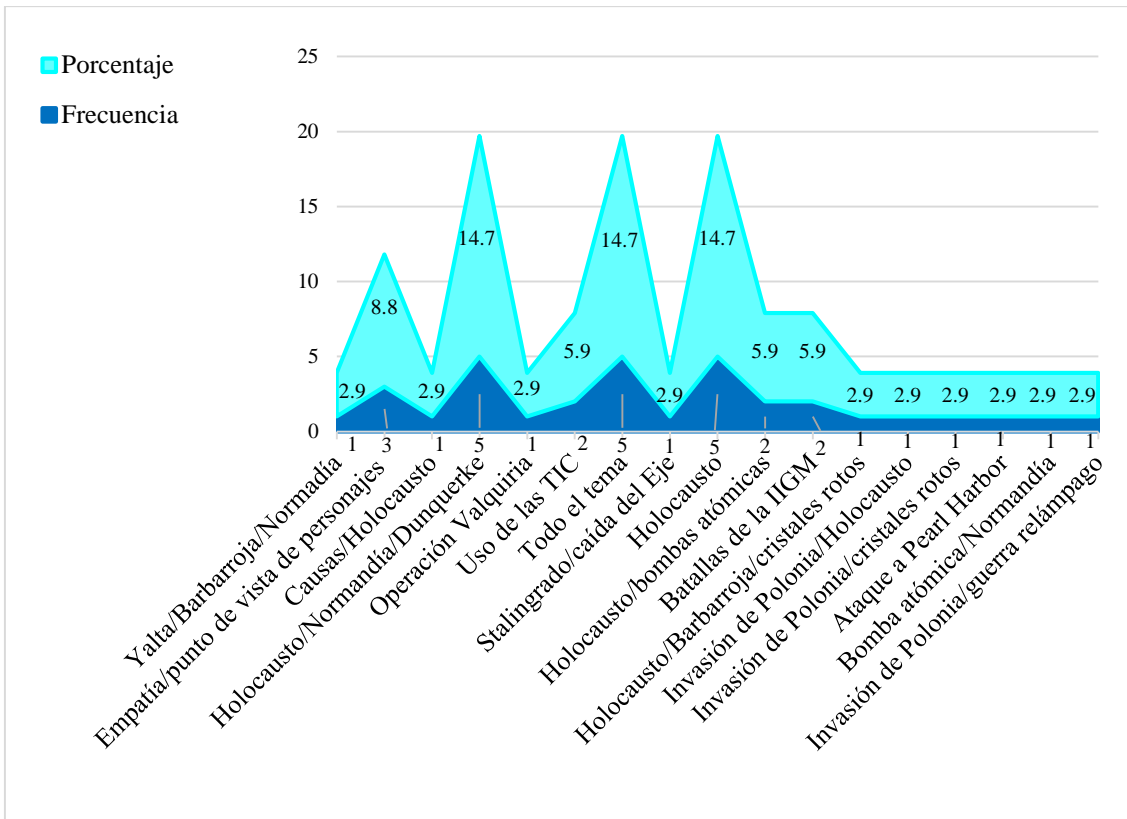
**Tabla 4.** Análisis descriptivo del instrumento CUEFI.

Global	Total	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Md	M	Sd
1. Los objetivos se han entendido con claridad									
Frq.	34	0	0	3	14	17	4.50	4.41	.657
%	100	0	0	8.8	41.2	50.0			
2. Los contenidos se han entendido con claridad									
Frq.	34	0	0	2	14	18	5.00	4.47	.615
%	100	0	0	5.9	41.2	52.9			
3. Las competencias se han entendido con claridad									
Frq.	34	0	0	2	17	15	4.00	4.38	.604
%	100	0	0	5.9	50.0	44.1			
4. Los contenidos se han adaptado a mis intereses y necesidades									
Frq.	34	0	1	8	17	8	4.00	3.94	.776
%	100	0	2.9	23.5	50.0	23.5			
5. Los recursos materiales empleados han funcionado adecuadamente									

Frq.	34	0	0	8	15	11	4.00	4.09	.753
%	100	0	0	23.5	44.1	32.4			
6. Los medios digitales o tecnologías empleadas han funcionado adecuadamente									
Frq.	34	0	2	6	16	10	4.00	4.00	.853
%	100	0	5.9	17.6	47.1	29.4			
7. Se han utilizado métodos activos de aprendizaje, como técnicas interrogativas, cooperativas, gamificación, y simulaciones o estrategias para trabajar la empatía.									
Frq.	34	0	0	3	13	18	5.00	4.44	.660
%	100	0	0	8.8	38.2	52.9			
8. Las actividades han favorecido mi motivación y han cumplido mis expectativas									
Frq.	34	0	1	6	13	14	4.00	4.18	.834
%	100	0	2.9	17.6	38.2	41.2			
9. Las actividades han sido muy difíciles, impidiéndome trabajar por competencias históricas									
Frq.	34	10	17	4	2	1	2.00	2.03	.969
%	100	29.4	50.0	11.8	5.9	2.9			
10. He trabajado individualmente y también en grupo a lo largo de las sesiones									
Frq.	34	0	0	3	13	18	5.00	4.44	.660
%	100	0	0	8.8	38.2	52.9			
11. El desarrollo de las clases ha favorecido la integración y participación de todo el grupo									
Frq.	34	0	1	5	11	17	4.50	4.29	.836
%	100	0	2.9	14.7	32.4	50.0			
12. El tiempo previsto y su distribución ha sido adecuado para desarrollar las actividades									
Frq.	34	1	1	9	13	10	4.00	3.88	.977
%	100	2.9	2.9	26.5	38.2	29.4			
13. Hemos aprendido el tema analizando fuentes (documentos e imágenes del pasado)									
Frq.	34	0	0	3	15	16	4.00	4.38	.652
%	100	0	0	8.8	44.1	47.1			
14. Se ha abordado la repercusión histórica o grado de relevancia de determinados hechos									
Frq.	34	0	0	7	15	12	4.00	4.15	.744
%	100	0	0	20.6	44.1	35.3			
15. Se han analizado las causas de determinados hechos y sus múltiples consecuencias									
Frq.	34	0	0	4	15	15	4.00	4.32	.684
%	100	0	0	11.8	44.1	44.1			

Los valores porcentuales de la Tabla 4 indican que en nueve ítems se supera el 80% de casos con una valoración positiva, de los cuales siete se sitúan incluso por encima del 90%, respecto al grado de consecución del ítem. Algunos ítems destacados son el ítem 1 (91.2%), que indica que los objetivos se han entendido con claridad; los ítems 2 y 3 (94.1%), que describen la comprensión clara de los contenidos y las competencias, respectivamente; o el ítem 7 (91.1%), sobre métodos activos de aprendizaje.

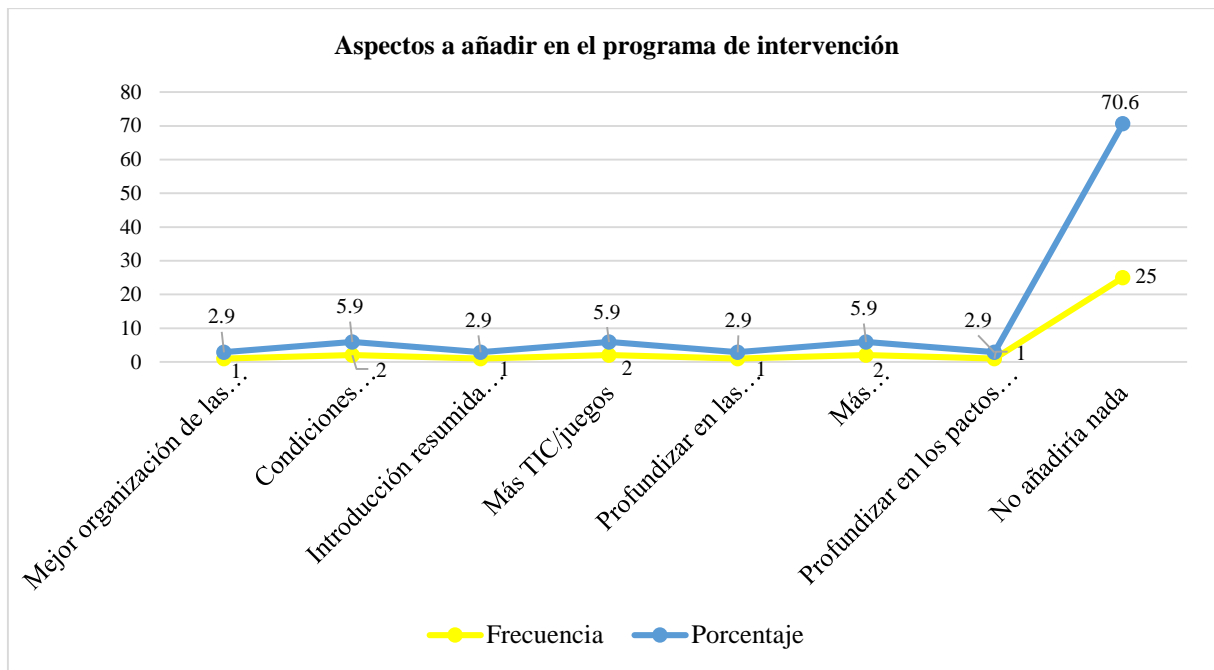
En la Figura 4 se presenta un diagrama de áreas categorizado y codificado sobre los contenidos más interesantes de la temática del programa, la IIGM, según la visión estudiantil.



**Figura 4.** Contenidos destacados sobre la II Guerra Mundial, abordados en el programa

Cabe destacar que –tras finalizar el programa– un 58.7% de los jóvenes consideran el Holocausto como uno de los contenidos más interesantes; dentro de este porcentaje, un 14.7% nombran, específicamente, este genocidio como el contenido más importante y otro 14.7% lo mencionan, junto a otros contenidos relevantes, como el desembarco de Normandía o la batalla de Dunkerque. El resto se reparte entre los diferentes contenidos estudiados a lo largo del programa.

Finalmente, en una pregunta abierta se preguntó por los contenidos que se podrían añadir al programa de intervención por parte de los estudiantes, tal y como se muestra en la Figura 5.



**Figura 5.** Aspectos que se podrían añadir al programa de intervención

Destaca la buena valoración del programa, ya que el 70.6% de estudiantes indicaron que no habrían añadido ningún aspecto para mejorar el programa, por lo que consideran que el programa de intervención es correcto en su diseño.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El siglo XXI está siendo testigo directo de importantes avances e innovaciones educativas en múltiples facetas. En consonancia con ello, se ha presentado una alternativa didáctica cuya finalidad ha sido la de enseñar a pensar y entender el pasado en su relación con el presente. La corriente propuesta para enseñar historia ha sido complementada y mediada por el uso de métodos activos y recursos digitales, como dos factores imprescindibles para un aprendizaje exitoso. Este programa de intervención socioeducativa ha supuesto un avance alternativo frente a los caducos postulados propios de la enseñanza tradicional, de carácter nacional e identitario, que se estilaba en el siglo XIX y aún se conserva actualmente en muchas rutinas docentes nacionales e internacionales. Esta propuesta, tecnológica y metodológica, ha puesto en valor una formación crítica y ciudadana, en la que los estudiantes han sido conscientes de su proceso de aprendizaje, evaluándolo y participando activamente en contenidos tan relevantes que han influido en su percepción actual de la realidad y en el conocimiento histórico que poseen.

Los análisis de fiabilidad evidenciaron una buena consistencia interna de los instrumentos de recogida de información, complementada con un análisis en la validez del contenido, que aportó la seguridad suficiente para considerar que éstos se ajustan al modelo de intervención propuesto. Por su parte, la validación del diseño de este programa por parte de jueces expertos permitió examinar su adecuación para la práctica e identificar y corregir aquellas cuestiones deficientes o mejorables, en las que las respuestas aportadas por este grupo de profesionales fueron positivas y permitieron perfeccionar el programa final.

Como ya se anticipó, el programa se implementó y evaluó en la etapa de Bachillerato con el máximo rigor, y según el principio de complementariedad metodológica que formula Pérez Juste (2000), siempre

respetando los factores y circunstancias contextuales, temporales y de recursos existentes. Respecto a la evaluación del programa en su implementación, la valoración mostró un alto grado de consecución del programa, lo que significa que asiduamente los ítems eran adecuados para la mayor parte de los estudiantes.

Respecto a la evaluación inicial, la valoración sobre el uso de textos, imágenes, audios u otros recursos sobre el pasado responde al trabajo con fuentes históricas y a la puesta en valor de una metodología participativa e innovadora que implica activamente a los estudiantes, brindándoles responsabilidad y valores en su proceso de aprendizaje, a la vez que adquieren competencias y habilidades. Estos indicadores sirvieron como punto de partida para implementar el programa y adecuarlo a sus necesidades y conocimientos previos. Con relación a la evaluación formativa, durante la aplicación del programa, cabe resaltar que los objetivos de este fueron comprendidos y que los recursos empleados fueron adecuados. Los estudiantes mostraron su empatía hacia puntos de vista, supuestos, personajes, hechos o procesos históricos, además de hacer una buena valoración sobre el análisis de las causas y consecuencias de estos hechos históricos. La evaluación final del programa identificó la elevada calidad técnica del mismo y su alto impacto en la profundidad de los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con las perspectivas y opiniones informadas. Destacaron que los objetivos, los contenidos y las competencias son suficientemente claros, precisos y concisos, y que las premisas y explicaciones didácticas fueron sencillas, efectivas y adaptadas al grupo. Se reconoció haber utilizado métodos activos para estudiar, trabajar individualmente y en grupo, utilizar fuentes históricas e interpretar perspectivas distintas para entender mejor los contenidos y hechos históricos estudiados.

Es necesario señalar también la importancia que ha tenido el programa como eje conector de los estudiantes con la tecnología, brindándoles un empoderamiento participativo que les ha permitido ser más resolutivos, y poder acceder con mayor facilidad a la información, transformada en conocimiento. La guía o tutela del elemento humano (profesorado) ha sido muy importante en los procesos de integración de estos recursos –digitales– con los métodos más actuales y dinámicos. En conclusión, se ha confirmado el elevado impacto y la tasa de eficiencia tras la implementación del programa de intervención con este grupo de estudiantes. Obviamente, este tipo de investigaciones no pretende generalizar resultados, sino servir de programa base de intervención que pueda flexibilizarse y adaptarse a las características intrínsecas de cada grupo de destinatarios, de ahí su valor como herramienta didáctica y docente.

En prospectiva, se considera que la comunidad científica internacional debe apostar por propuestas docentes de este tipo. Esta investigación confirma la necesidad de abandonar la limitación que supone el tradicionalismo didáctico de la historia y todos sus vicios arraigados, como el predominio de la enseñanza factual y memorística. Por el contrario, se pone en valor la necesidad de apostar por nuevos modelos de enseñanza, más procedimentales y analíticos, que prioricen los avances observados. Para ello, hay que partir de metodologías alternativas que impliquen métodos activos y dinámicos, así como recursos digitales interactivos, sin perder de vista el sentido de la historia como un pasado en construcción que hay que razonar, criticar y tener –constantemente–, en consideración. En esta línea, es necesario continuar con la corriente investigadora del pensamiento histórico, a través de análisis y propuestas metodológicas exhaustivas, incluso en la forma de evaluar la adquisición de este tipo de pensamiento, siendo necesario aproximarse al modelo competencial británico.

## REFERENCIAS

- Alvén, F. (2021). Please let it be a history test with a content I can handle: How girls and boys perform in the national test in history in Sweden. In C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez, & R. López Facal (Coords.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 87-111). Peter Lang.
- Baena, M. J., Prendes, M. P. y Martínez, N. (2019). Análisis sobre el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza de Historia en 2.º de Bachiller (2015/16). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 257-281. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.146>.
- Baildon, M. & Afandi, S. (2018). History Education Research and Practice: An International Perspective. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 37-59). Wiley Blackwell.
- Chaparro, A., Felices, M. D. M. y Triviño, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 93-147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>.
- Colomer, J. C. & Pons, A. (2023). Digital resources for rethinking history education. In C. J. Gómez Carrasco (Ed.), *Re-imagining the teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 42-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>.
- Cooper, H. (2017). *History 5-11: a guide for Teachers (3ª Ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315194875>.
- Cooper, H. & Chapman, A. (Eds.). (2009). *Constructing History, 11-19*. Sage.
- Corral, Y. (2009). Validity and reliability of the instruments to collect data. *Revista ciencias de la educación*, 19(33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>.
- Cózar-Gutiérrez, R. & López-García, A. (2023). Emerging technologies: Virtual reality, augmented reality, and robotics. In J. R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández & C. J. Gómez-Carrasco (Eds.), *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies* (pp. 73-97). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20699>
- Crisol, E. (2017). Using Active Methodologies: The students' view. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>.
- Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P. & Slater, J. (Eds.). (1995). *International Yearbook of History Education*. Routledge.
- Dickinson, A. K., Lee, P. J. & Rogers, P. J. (Eds.). (1984). *Learning History*. Heinemann.
- Eliasson, P., Alvén, F., Yngvéus, C. A. & Rosenlund, D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 171-182). Routledge.
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: a Simple Guide and Reference. 11.0 Updte* (4.ª Ed.). Allyn & Bacon.
- Gestsdóttir, S. M., Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2021). Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18(1), 46-63. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.04>
- Ginting, A. S., Joebagio, H. & Dyah, C. (2020). A needs analysis of history learning model to improve constructive thinking ability through scientific approach. *International Journal of Education and Social Science Research*, 3(1), 13-18. <https://ijessr.com/link2.php?id=261>

- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro, A. y Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XXI*, 25(1), 143-170. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30483>
- González-Sanz, M., Feliu-Torruella, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, (375), 160-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339>
- Grever, M. & Van Nieuwenhuysse, K. (2020). Popular uses of violent pasts and historical thinking (Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 483-502. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542>
- Huang, R. Spector, J. M. & Yang, J. 2019. *Educational Technology. A primer for the 21st Century*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7>
- Koh, J. H., Chai, C. S., Wong, B. & Hong, H.-Y. (Eds.). (2015). *Design Thinking for Education. Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-444-3>
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project CHATA: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of "Because" and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. <https://www.jstor.org/stable/43260097>
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997). Just another emperor: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)
- Leinonen, T. & Durall, E. (2014). Design thinking and collaborative learning. *Comunicar*, 21(42), 107-116. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-10>.
- Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically. In P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 115-138). UBC Press.
- Lévesque, S. (2023). Narratives of the past. A tool to understand history. In C. J. Gómez Carrasco (Ed.), *Re-imagining the teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 53-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>
- López-García, A. (2023). Effectiveness of a teaching methodology based on the theory of historical thinking through active methods and digital resources in Spanish adolescents. *Frontiers in Education*, 8, 1175123. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1175123>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A conceptual introduction 5th edition*. Pearson.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479-499. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.



- Spector, J. M. (2016). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315764269>
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. & Kallick, B. (2008). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Teachers College Press.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley.
- Ware, C. (2008). *Visual Thinking for Design*. Elsevier. <https://cutt.ly/nZE1xV>
- Wineburg, S., Martin, D. & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. Teacher College Press. <https://cutt.ly/6ZE18F5>

## 56. Beneficios del pensamiento histórico: influencia de un plan de unidad en estudiantes de Bachillerato<sup>1</sup>

López-García, Alejandro

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Las primeras décadas del siglo XXI han evidenciado que la enseñanza de la historia que se viene desarrollando en las aulas de Bachillerato no es muy diferente a la que se ejercía en el pasado, ya que sigue reproduciéndose una base acrítica, de corte memorístico. Una de las metodologías con mayor emergencia actual, desde un plano gnoseológico de la historia, es el pensamiento histórico, un modelo de formación en competencias que se fundamenta en la problematización y la transferencia del conocimiento histórico a otros contextos situacionales. El objetivo de este trabajo es describir la percepción sobre la enseñanza de la historia en estudiantes de Bachillerato antes y después de la implementación de una unidad formativa. Para dar respuesta a este objetivo se ha tenido en cuenta un diseño cuantitativo cuasiexperimental de grupo de control no equivalente en el que participaron 93 estudiantes de Bachillerato. En conclusión, el plan de unidad formativa fue muy bien valorado por el grupo de participantes, que además mejoraron las habilidades competenciales abordadas.

**PALABRAS CLAVE:** competencias históricas, Secundaria, unidad formativa, enseñanza, valoración.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-100), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia ha demostrado lo sencillo que resulta influir sobre una sociedad fácilmente manipulable. El analfabetismo –a veces–, la falta de oportunidades e incluso la propaganda mediática, bajo contextos sociales y políticos complejos, han sido el caldo de cultivo para la proliferación de mentiras, la consolidación de estereotipos o el arraigamiento de mitos y creencias populares. En términos académicos, se ha visto también como la didáctica de la historia española ha tenido tradicionalmente la pretensión de reforzar el modelo patriótico y las heroicidades de antaño, con un proceder autoritario que perseguía cualquier cuestionamiento del sistema educativo imperante (Armas et al. 2019; Sáiz, 2017). La situación descrita puede llevar a la sociedad actual a tener demasiadas influencias externas que repercuten en la obtención de conclusiones precipitadas e incluso erróneas sobre su mundo; un problema que, evidentemente, se agrava en el terreno de la educación. Por este motivo, la renovación educativa en la materia de Historia ha de basarse en el recuerdo y la pervivencia del conocimiento sobre el pasado, el respeto al presente, y la responsabilidad social para el futuro, creando conciencia para que los jóvenes convivan y valoren los errores que el ser humano ha cometido a lo largo de la historia, con el fin de que no se repitan.

A finales de siglo XX se llevaron a cabo algunos trabajos (Dickinson et al., 1984; Dickinson et al., 1995) que tuvieron una senda continuista en los cánones anglosajones que, encabezados por Peter Seixas, marcaron la emergencia del pensamiento histórico para cambiar la dinámica de las clases de historia (Seixas y Morton, 2013), como un concepto que prioriza el proceso creativo de los historiadores para trabajar la narrativa histórica a partir de la interpretación de fuentes. De esta forma es como se construyen sociedades mejor preparadas, en términos de cultura, capacidad reflexiva y sentido de la democracia, con lo que se moderniza la enseñanza de la historia (López-García, 2023).

La relevancia de la destreza narrativa ya era suscrita también a finales de siglo pasado por Jacott y Carretero (1995), considerándose una característica esencial del conocimiento histórico, cuya exclusión no haría otra cosa que empobrecer la mirada y eliminar la singularidad de los acontecimientos sociales históricos. En esta línea apuntan Gómez y Sáiz (2017), añadiendo que omitir las narrativas empobrecería las clases, ya que su uso es muy adecuado para introducir, explicar y ayudar a comprender a los estudiantes los procesos y conceptos históricos. Desde la teoría sociocultural, Macgilchrist (2021) asume que los análisis críticos del discurso son siempre narrativos, y hay que aceptarlos, no ocultarlos.

La perspectiva anglosajona articula esta corriente de investigación en torno a seis grandes conceptos: relevancia histórica, evidencia histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia.

La relevancia histórica es la habilidad de reflexionar por qué un acontecimiento del pasado merece ser recordado, estableciéndose criterios de exclusión u omisión en su trabajo. Habida cuenta de que el pasado no se puede abarcar por completo, dada su gran amplitud y su carácter contemporáneo, es necesario elegir qué acontecimientos han de abordarse. El concepto competencial de relevancia histórica o *historical significance*, permite realizar una selección de tales hechos, en función de su significado histórico. Es decir, supone invitar al alumnado a comprender por qué motivo se estudian hoy unos temas concretos y se renuncia al estudio de otros (Ortuño et al., 2012).

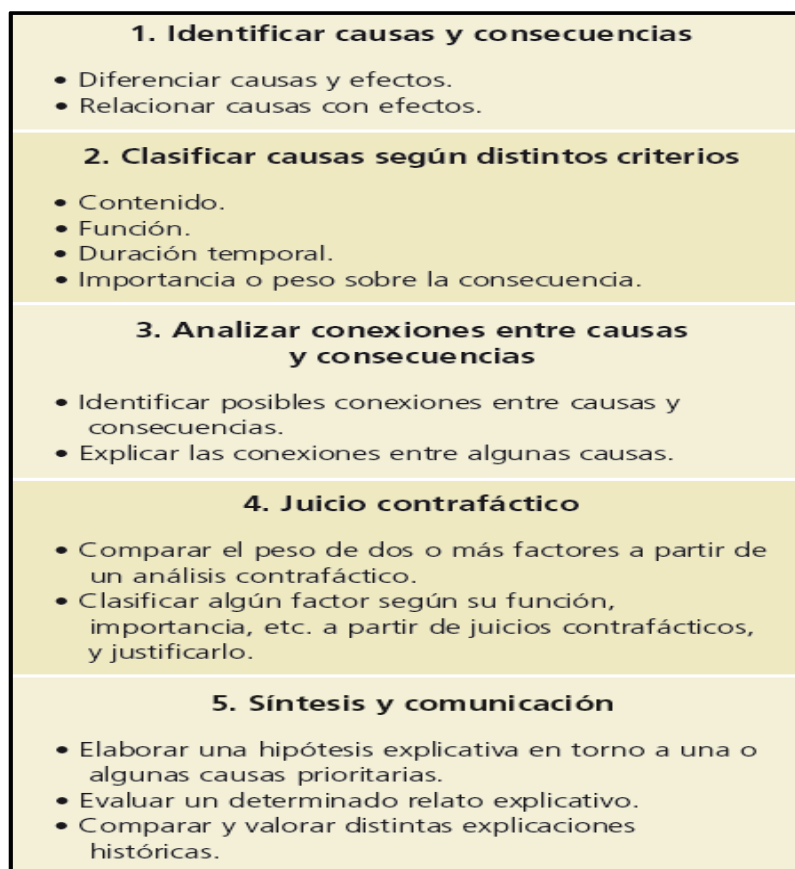
Por su parte, el concepto metodológico de evidencia histórica se materializa en el trabajo con fuentes primarias a partir de las cuales se buscan preguntas que fomenten la interpretación de determinados

hechos históricos. Estas fuentes son documentos y consisten en textos escritos, manuscritos o impresos por medios técnicos; pero también pueden aludir a mapas, representaciones cartográficas, gráficos o cuadros estadísticos, imágenes visuales, grabados estampados, fotografías reveladas, caricaturas impresas o carteles fotograbados, entre otros recursos, con los que se transmite información sobre el pretérito histórico humano (Moradiellos, 2012).

El concepto procedimental de causa y consecuencia implica la capacidad de explicar fenómenos históricos haciendo uso de la compleja red de causas y consecuencias múltiples que lo fundamentan (Sáiz & Gómez, 2016). Por su parte, Ortuño et al. (2012) argumentan que la causalidad depende tanto de las conexiones entre los agentes implicados como de las motivaciones que les llevaron a tomar decisiones para actuar de determinada manera

Carretero y López (2009) consideran que las explicaciones históricas tienen un tipo de causalidad donde el juicio contrafáctico es protagonista y sustenta al razonamiento causal, basado en supuestos que hubiesen ocurrido si la historia hubiese transcurrido de otro modo; es lo que describen como hipotética condición de control.

Domínguez (2016), por su parte, también alude al juicio contrafáctico y presenta las destrezas cognitivas implicadas en la explicación causal, a partir de las cuales se construye el discurso multicausal. En la Figura 1 este autor presenta su postura, argumentando que la explicación causal está compuesta, en definitiva, por un proceso de identificación, clasificación, análisis multicausal, que unido a la condición o supuesto hipotético, a raíz de la comparación entre varios factores, repercute en la explicación y la evaluación del relato explicativo sobre la historia.



**Figura 1.** Destrezas cognitivas de la explicación causal en historia

Otro concepto imprescindible es el concepto estructural de cambio y continuidad, que hace referencia a la identificación y al análisis de los procesos que transformaron la sociedad en que vivimos, así como a aquellas permanencias que han perdurado a lo largo del tiempo (Lévesque, 2008). Abordar este concepto favorece la capacidad de reflexionar y fundar explicaciones sobre estos procesos, enumerando y contrastando diferencias, valorando la influencia sobre un hecho o proceso pasado, argumentando por qué ha habido un cambio, cuál es la razón para que perduren determinadas culturas o de qué manera ha evolucionado una sociedad.

El concepto de perspectiva histórica, por su parte, permite hacer uso de los valores universales para empatizar con un punto de vista pasado sin que se interpongan los logros o avances actuales, alcanzando así la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista sobre determinados personajes, hechos o procesos históricos (Seixas & Morton, 2013). De este modo, refuerza la comprensión de determinadas acciones del pasado según el contexto histórico de referencia y en consonancia con deducciones o inferencias obtenidas de las pruebas históricas existentes, y se manifiesta a través de la identificación y aceptación de diferencias entre las ideologías presentes y pasadas. Indirectamente, también favorece el diálogo, la discusión fundamentada, el intercambio de posicionamientos críticos y la construcción de un discurso fundamentado y contrastado, siendo esta una consecuencia del buen uso de la empatía histórica.

Finalmente, la dimensión ética de la historia alude a la capacidad de realizar juicios de valor adoptando posturas críticas que pongan en cuestión el significado y la repercusión de determinadas actuaciones que nos ha dejado el transcurso de la historia. Algunos trabajos (Lévesque & Clark, 2018; Rodríguez-Medina, Gómez-Carrasco, López-Facal, & Miralles-Martínez, 2020) relacionan el componente ético de la historia, desde su visión canadiense, con la visión alemana de conciencia histórica, justificándose en el énfasis que se da a utilizar el pasado para articular una visión ética coherente con el futuro. Desde este punto de vista, vivir históricamente y cuidar el pasado en un sentido ético podría favorecer la construcción de conexiones significativas –moralmente– entre el pasado, el presente y el futuro de nuestra vida (Ammert et al., 2017).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivo, diseño y participantes**

El objetivo de este trabajo es describir la percepción sobre la enseñanza de la historia en estudiantes de Bachillerato antes y después de la implementación de una unidad formativa, a nivel global, y según el sexo y la edad. Para dar respuesta a este objetivo siguió un diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente (Campbell & Stanley, 1973). A partir de este planteamiento, se aplicó a dos grupos (experimental y de control) un pretest y un postest. En el grupo experimental se aplicó un tratamiento (plan de unidad formativa innovadora) y en el grupo de control no se aplicó ningún tratamiento (se impartió una unidad formativa convencional) tras el pretest. La muestra estuvo compuesta por 93 estudiantes de 1.º de Bachillerato de tres centros de la Región de Murcia (España).

### **2.2. Instrumento de recogida de información**

Un instrumento de medición adecuado debe registrar datos observables que representen verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente (Hernández et al., 2006). Así pues, para recoger la información con la que dar respuesta al objetivo planteado, según el diseño de investigación propuesto, se utilizó un cuestionario, titulado Percepción del Alumnado de Secundaria (PALUSE), en sus versiones pretest y postest.

El instrumento PALUSE es una adaptación del cuestionario diseñado y validado por Rodríguez-Medina et al. (2020), cuyo título original es *Opinión del alumnado de secundaria sobre las clases de historia* (versión pretest) y *Opinión del alumnado de secundaria sobre la puesta en práctica de la unidad formativa en historia* (versión postest). Tras revisar en la literatura científica algunos cuestionarios validados y aplicados, referentes a la valoración y evaluación de la enseñanza de la historia y su metodología didáctica, se descartaron, ya fuera por referirse a la educación superior (Gómez et al., 2018), por ser específico de observación del dominio y analizar metodologías de enseñanza exclusivas de razonamiento y pensamiento histórico (Gestsdóttir et al., 2018), por centrarse en la opinión del alumnado sobre la historia y solo parcialmente sobre la enseñanza o metodología docente (Fuentes, 2004; Joseph, 2011), o por referirse íntegramente a la evaluación (Alfageme et al., 2010), motivos por los que se decidió adaptar, revalidar y emplear para esta investigación el cuestionario PALUSE, al ser el que mejor ofrece respuesta al objetivo marcado.

### 3. RESULTADOS

Para presentar los resultados, es imprescindible partir del objetivo general planteado, que aludía a describir la percepción sobre la enseñanza de la historia en estudiantes de Bachillerato antes y después de la implementación de una unidad formativa, a nivel global, y según el sexo y la edad.

#### 3.1. Percepción sobre la enseñanza de la historia antes de la implementación de la unidad formativa

Para analizar la valoración sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje de la historia, se agruparon los 10 ítems que componen este primer bloque del cuestionario pretest en una puntuación distribuida en los cinco valores de la escala Likert utilizada en la recogida de información.

Sin embargo, debido a la extensión de los resultados, en este capítulo se presenta un resumen de estos, con los principales datos que reportaron los análisis realizados. En la Tabla 1 se presentan los ítems más representativos de la percepción previa del alumnado, en términos globales.

**Tabla 1.** Percepción general sobre la enseñanza de la historia antes de la implementación del plan de unidad

	<b>Global Total</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Indeciso</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>	<b>Sd</b>
<b>1. Las clases de Historia se basan en la explicación del profesor</b>									
Frq.	93	0	6	18	35	34	4.00	4.04	.907
%	100	0	6.5	19.4	37.6	36.6			
<b>2. El material que más se utiliza es el libro de texto</b>									
Frq.	93	1	3	16	40	33	4.00	4.09	.868
%	100	1.1	3.2	17.2	43.0	35.5			
<b>9. Nos ponemos en el papel de un personaje histórico (teatro, simulaciones, etc.) para comprender sus acciones</b>									
Frq.	93	49	23	17	4	0	1.00	1.74	.908
%	100	52.7	24.7	18.3	4.3	0			
<b>12. Las clases de Historia mejoran mi motivación por aprender y esforzarme más</b>									
Frq.	93	10	18	33	24	8	3.00	3.02	1.113
%	100	10.8	19.4	35.5	25.8	8.6			
<b>20. Estoy satisfecho/a con lo que aprendo</b>									
Frq.	93	3	8	21	38	23	4.00	3.75	1.028
%	100	3.2	8.6	22.6	40.9	24.7			

24. En las clases de Historia aprendo a usar la cronología									
Frq.	92	9	19	27	25	12	3.00	3.13	1.179
%	100	9.8	20.7	29.3	27.2	13.0			
31. En las clases de Historia aprendo diferentes formas de usar las TIC									
Frq.	93	12	22	26	20	13	3.00	3.00	1.242
%	100	12.9	23.7	28.0	21.5	14.0			

Tal y como se recoge en la Tabla 1, a nivel porcentual la valoración más baja se da en el ítem 9, en el que un 77.4% no reconocieron ponerse en el papel de personajes históricos en clase para comprender sus acciones, ya sea en actividades de teatro, simulación, dramatización, etc. (muy en desacuerdo y en desacuerdo), y un 18.3% no se posicionaron sobre esta cuestión (indeciso).

En el extremo opuesto, destaca que los ítems 1 y 2 fueron valorados con un 74.2% y un 78.5%, respectivamente, en las opciones de respuesta de acuerdo y muy de acuerdo, lo que significa que, normalmente, las clases de Historia se basan en la explicación teórica del profesor (ítem 1), siendo el libro de texto el material más utilizado (ítem 2), según sus percepciones.

### 3.2. Percepción sobre la enseñanza de la historia después de la implementación de la unidad formativa

Para dar respuesta a este apartado y ante la imposibilidad –por cuestiones de espacio– de mostrar todos los análisis realizados, se presentan a continuación (Tabla 2) las percepciones en función del sexo de los participantes del grupo experimental, así como las percepciones según la edad de los participantes del grupo de control (Tabla 3), a fin de que se puedan apreciar las diferencias encontradas entre grupos en el postest aplicado.

**Tabla 2.** Percepción sobre la enseñanza de la historia por el grupo experimental, después de la implementación del plan de unidad, según el sexo

Sexo	Total	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Md	M	Sd	
2. El material que más se ha utilizado es el libro de texto										
Masc.	Frq.	18	2	7	5	4	0	2.50	2.61	.978
	%	100	11.1	38.9	27.8	22.2	0			
Fem.	Frq.	16	7	7	2	0	0	2.00	1.69	.704
	%	100	43.8	43.8	12.5	0	0			
3. La parte más importante de la evaluación han sido los exámenes escritos										
Masc.	Frq.	18	1	8	4	3	2	2.50	2.83	1.150
	%	100	5.6	44.4	22.2	16.7	11.1			
Fem.	Frq.	16	8	3	5	0	0	1.50	1.81	.910
	%	100	50.0	18.8	31.3	0	0			
6. En las clases de Historia se han utilizado recursos audiovisuales (presentaciones, cine o documentales)										
Masc.	Frq.	18	0	0	0	10	8	4.00	4.44	.511
	%	100	0	0	0	55.6	44.4			
Fem.	Frq.	16	0	0	0	0	16	5.00	5.00	.000
	%	100	0	0	0	0	100			
9. Nos hemos puesto en el papel de un personaje histórico (teatro, simulaciones, etc.) para comprender sus acciones										
Masc.	Frq.	18	0	1	4	9	4	4.00	3.89	.832
	%	100	0	5.6	22.2	50.0	22.2			

Fem.	Frq.	16	0	1	1	4	10	5.00	4.44	.892
	%	100	0	6.3	6.3	25.0	62.5			
26. He aprendido algunos cambios y continuidades de la historia										
Masc.	Frq.	18	0	0	4	7	7	4.00	4.17	.786
	%	100	0	0	22.2	38.9	38.9			
Fem.	Frq.	16	0	0	0	5	11	5.00	4.69	.479
	%	100	0	0	0	31.2	68.8			

En la Tabla 2 se observa que el análisis según el sexo de los estudiantes del grupo experimental sigue una línea similar al análisis global. Por un lado, respecto a los ítems valorados de forma negativa (ítem 2 y ítem 3), destaca la desaprobación informada por el sexo femenino con diferencias importantes respecto a los chicos, ya que un 87.6% de las chicas se mostraron en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el libro de texto sea el material más utilizado (ítem 2), un 68.8% negaron que los exámenes escritos fuesen la parte más relevante de la evaluación (ítem 3), mientras que en los chicos estos porcentajes se reducen a un 50% de estudiantes que se mostraron en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de estos dos ítems.

En el lado contrario, el resto de ítems fueron muy bien valorados en ambos sexos, destacando por encima del resto el ítem 6, cuya afirmación trata sobre los recursos audiovisuales en las clases de Historia, en el que el 100% de las chicas marcaron la opción de respuesta 5 (muy de acuerdo), mientras que el 100% de los chicos repartieron su respuesta entre las opciones 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo), siendo la opción muy de acuerdo aceptada, exclusivamente, por un 44.4% de éstos.

Otras diferencias entre grupos se dan en el ítem 9, sobre el trabajo de la empatía histórica, con cuya afirmación se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo un 72.2% de los chicos por un 87.5% de las chicas.

**Tabla 3.** Percepción sobre la enseñanza de la historia por el grupo experimental, después de la implementación del plan de unidad, según la edad

Edad	Total	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Md	M	Sd	
15. Me he motivado porque podía aportar mi punto de vista o conocimientos propios										
16 años	Frq.	26	2	12	4	8	0	2.00	2.69	1.011
	%	100	7.7	46.2	15.4	30.8	0			
17 años	Frq.	27	3	3	5	10	6	4.00	3.48	1.282
	%	100	11.1	11.1	18.5	37.0	22.2			
18 años	Frq.	6	1	0	3	2	0	3.00	3.00	1.095
	%	100	16.7	0	50.0	33.3	0			
17. Estoy satisfecho/a con el papel que he tenido como alumno/a										
16 años	Frq.	26	0	1	6	16	3	4.00	3.81	.694
	%	100	0	3.8	23.1	61.5	11.5			
17 años	Frq.	27	1	0	5	14	7	4.00	3.96	.898
	%	100	3.7	0	18.5	51.9	25.9			
18 años	Frq.	6	1	2	1	2	0	2.50	2.67	1.211
	%	100	16.7	33.3	16.7	33.3	0			
26. He aprendido algunos cambios y continuidades de la historia										
16 años	Frq.	26	4	7	7	6	2	3.00	2.81	1.201
	%	100	15.4	26.9	26.9	23.1	7.7			
	Frq.	27	1	4	5	10	7	4.00	3.67	1.143



17 años	%	100	3.7	14.8	18.5	37.0	25.9			
18 años	Frq.	6	1	1	0	4	0	4.00	3.17	1.329
	%	100	16.7	16.7	0	66.7	0			

Como se recoge en la Tabla 3, el grupo de 16 años fue el que mostró unos valores de percepción o grado de reconocimiento del ítem más bajos. Destaca el ítem 15 como el que más grado de desacuerdo reportó en este grupo, donde un 53.9% de los encuestados negaron haberse motivado porque podían aportar sus puntos de vista o conocimientos propios. Esto contrasta, por ejemplo, con el grupo de 17 años, donde tan solo un 22.2% negaron este hecho, posicionándose el 77.8% restante entre la indecisión y el grado de acuerdo, opinión esta última que se obtuvo en un 59.2%. El grupo de 16 años también obtuvo la valoración más baja en el ítem 26, donde un 42.3% negaron haber aprendido cambios y continuidades de la historia. Este dato contrasta con la opinión en el grupo de 17 años, donde un 62.9% de casos se mostraron favorables a esta afirmación. Respecto al grupo de 18 años (muestra más baja) destaca que el 50% negaron sentirse satisfechos con su papel como alumnos (ítem 17). En este trabajo se presentan solo las percepciones mostradas en el ítem 15 ( $p=.044$ ), el ítem 17 ( $p=.026$ ), y el ítem 26 ( $p=.038$ ), por ser aquellos en los que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $p<.05$ ).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto al primer bloque, sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje, casi todos los estudiantes reconocen que sus clases de Historia se basan solo en la explicación del profesor, siendo el libro de texto el material que más se utiliza. Estos resultados coinciden con los hallados por especialistas de este campo (Foster, 2011; Gómez & Chapman, 2017; Gómez & Miralles, 2017; Solé, 2017), corroborándose una situación tan real como adversa, tras más de 20 años de siglo, que no hace otra cosa que limitar al alumnado y cercar sus posibilidades. Los participantes también indican que la parte más importante de la evaluación suelen ser los exámenes escritos, los cuales se preparan asiduamente a partir de un aprendizaje rutinario, de corte memorístico. Estos hallazgos tampoco sorprenden, a tenor de las principales investigaciones en materia de evaluación en esta etapa, que confirman el predominio del examen memorístico como instrumento principal de evaluación (Merchán, 2005, 2009; Monteagudo, 2014; Souto et al., 2014; Trepát, 2015).

Pero, sin duda, el grado de valoración más baja en todo el constructo obedece al escaso trabajo de la empatía o la perspectiva histórica, ya que los estudiantes niegan rotundamente haberse puesto en el papel de personajes históricos para comprender sus acciones del pasado. Estos resultados son idénticos en el estudio de Rodríguez-Medina, Gómez-Carrasco, Miralles-Martínez y Aznar-Díaz (2020), así como en el de Gómez, Rodríguez-Medina, Miralles-Martínez y López-Facal (2021). Esta última cuestión preocupa, máxime en una sociedad en la que el fin debería ser rechazar de lleno las propuestas que pretenden conformar individualismos, estereotipos, egolatrías e incluso identidades colectivas segregadoras. En su lugar, es necesario trabajar en planteamientos que desarrollen personalidades abiertas y cosmopolitas, formando gente honesta que sepa ponerse los zapatos ajenos y adentrarse en sus pensamientos para comprenderlos; es lo que viene llamándose identidades múltiples o inclusivas (Miralles & Gómez, 2017), plurales (Armas & López Facal, 2012) o fidelidades concéntricas (López Facal, 2006), y que justifica, por tanto, la necesidad de abordar la empatía o perspectiva histórica en las clases, así como la aceptación, la tolerancia o el respeto a los demás, adoptando diferentes roles.

Para corroborar y poder valorar estos argumentos, con base en una justificación contrastada, se aplicó el postest, después de acometer la implementación de un plan de unidad formativa con el grupo experimental, y una unidad formativa tradicional en el grupo de control, ambas sobre la misma unidad temática de historia (Segunda Guerra Mundial). Así pues, llevadas a cabo ambas intervenciones, se volvió a analizar la percepción de los estudiantes de Bachillerato de ambos grupos sobre la enseñanza de la historia.

Los resultados del postest reflejaron un cambio en la perspectiva de los estudiantes del grupo experimental, que valoraron con mucha mayor fuerza y posicionamiento los ítems en cuestión, con algunas diferencias por sexo y edad. En concreto, los estudiantes del grupo experimental rechazan contundentemente que el libro de texto haya sido el material más utilizado, que los exámenes escritos sean la parte más importante de la evaluación o que para estudiar el tema hayan aprendido los contenidos de memoria, a diferencia de la percepción expresada en el cuestionario pretest. Algunos autores (Fuentes, 2004; Miralles & Martínez, 2008) ya han puesto de relieve el predominio de una metodología y unas estrategias didácticas obsoletas, basadas en la lección magistral, el dictado de apuntes, la lectura de los manuales escolares o la escritura de esquemas simples en la pizarra. Frente a este modelo de enseñar, estos resultados confirman que es posible otra praxis, más analítica e investigativa, que implique muchos más recursos y métodos y, especialmente, que ponga en valor el trabajo activo del alumnado.

En cuanto al análisis realizado al grupo de control, se ha comprobado en este grupo un posicionamiento prácticamente idéntico al obtenido en el pretest, aunque con valores ligeramente superiores en algunas cuestiones, a pesar de situarse muy cerca de la indecisión o la neutralidad. Respecto a los resultados de motivación mostrados, se evidencia una motivación neutral, con un reparto equilibrado en el grado de percepción transmitida por los estudiantes del grupo de control. De hecho, los resultados son similares al pretest en casi todos los ítems de este constructo. Este posicionamiento invariable podría explicarse o justificarse por las ganas que tiene este grupo de aprender y hacer cosas diferentes en la clase de historia, una vez comprueban que día tras día siguen recibiendo idénticas rutinas de enseñanza y asistiendo a la misma función pasiva en su aprendizaje. Por su parte, en lo que atañe a la satisfacción descrita, se ha visto cómo los jóvenes de 18 años manifiestan en mayor grado su insatisfacción ante su papel como alumnos, lo que podría deberse a que algunos de ellos son estudiantes repetidores, lo que les puede hacer sentir culpables.

En términos generales, y a la luz de los resultados expuestos, es imprescindible hacer visibles hallazgos de este tipo donde se muestre que los métodos del historiador (uso de fuentes, trabajo empático, conexión de eventos a través de la causalidad, construcciones cronológicas, comprensión de la relevancia histórica, y debates o discusiones sobre el respeto y la ética) son bien valorados y mejoran la visión del alumnado sobre el modo en que deben ser enseñados, y sobre las habilidades y estrategias que son capaces de usar en su propio aprendizaje. Estos hallazgos cogen más fuerza aún a raíz del estudio de Puteh et al. (2010) en el que, tras implementar actividades utilizando métodos de intervención similares, también se mejoró la percepción que tienen los estudiantes de Secundaria sobre las habilidades de pensamiento histórico.

Como conclusión, se ha podido evidenciar que el diseño y la implementación de una propuesta formativa que incluya el pensamiento histórico como metodología de enseñanza, alternativa a las prácticas tradicionales, contribuye a aumentar la percepción de aprendizaje, la motivación en las aulas, la satisfacción sobre sus prácticas y la autopercepción de competencias históricas, para este grupo de

participantes. En prospectiva, se hace muy necesario seguir construyendo ciudadanía y articulando otro modo de acceder al conocimiento del pasado, que cristalice en la problematización del conocimiento y en la adopción de estrategias que vinculen el pensamiento crítico con la reflexión contrastada.

## REFERENCIAS

- Alfageme, M. B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2010). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 48-60. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248892>
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J. & Sharp, H. (2017). Bridging historical and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.52289/hej4.100>
- Armas, X. A. y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (71), 84-92.
- Armas, J., Moreira, A. I., Maia, C. y Conde, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (M. Kitaigorodzki, Trad.). Amorrortu Editores.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 75-89. <https://raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/view/184396>
- Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P. & Slater, J. (Eds.). (1995). *International Yearbook of History Education*. Routledge.
- Dickinson, A. K., Lee, P. J. & Rogers, P. J. (Eds.). (1984). *Learning History*. Heinemann.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (82), 43-49.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959>
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (3), 75-83. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>
- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y memoria de la educación*, (6), 319-361. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles, P. & Arias, B. V. (2021). Effects of a teacher training program on the motivation and satisfaction of history secondary students. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.08.001>

- Gómez, C. J. & Sáiz, J. (2017). Narrative Inquiry and Historical Skills. A Study in Teacher Training. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed). McGraw-Hill
- Jacott, L. y Carretero, M. (1995). Historia y relato. En M. Carretero, L. Jacott, M. Limón y A. López-Manjón (Eds.), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 97-102). Aique.
- Joseph, S. (2011). What Are Upper Secondary School Students Saying About History? *Caribbean Curriculum*, 18, 1-26. <http://hdl.handle.net/2139/13164>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley Blackwell.
- López Facal, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (47), 54-63.
- López-García, A. (2023). Effectiveness of a teaching methodology based on the theory of historical thinking through active methods and digital resources in Spanish adolescents. *Frontiers in Education*, 8, 1175123. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1175123>.
- Macgilchrist, F. (2021). When discourse analysts tell stories: what do we 'do' when we use narrative as a resource to critically analyse discourse? *Critical Discourse Studies*, 18(3), 387-403. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1802767>.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Octaedro.
- Merchán, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (60), 21-34.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Miralles, P. y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2012>
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/37727>.
- Moradiellos, E. (2012). El concepto de historia contemporánea y la noción de documento histórico. Unas reflexiones sumarias y tentativas. *Revista de Estudios Extremeños*, 68(1), 425-438
- Ortuño, J., Miralles, P. y Molina, S. (2012). *Ciencias Sociales y su Didáctica*. Diego Marín.
- Puteh, S. N., Maarof, N. & Tak, E. (2010). Students' Perception of the Teaching of Historical Thinking Skills. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 18(S), 87-95. <http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/special-issue?article=JSSH-0295-2010>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>.

- Sáiz, J. (2017). Libros de texto de Historia en Educación Secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (16), 3-14. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334513>.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Solé, G. (2017). A História nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidades(s). *Historia y memoria de la educación*, (6), 89-127. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17128>.
- Souto, X. M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-166). AUPDCS y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Trepat, C. A. (2015). La historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (79), 49-59. <https://www.grao.com/es/producto/la-historia-en-la-lomce>.

## 57. Una aproximación a la presencia de competencias de pensamiento histórico en los manuales de bachillerato tras la LOMLOE<sup>1</sup>

Sánchez-Ibáñez, Raquel

Sánchez-Fuster, María del Carmen

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La finalidad de este trabajo es conocer cuál es la presencia de competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia en la etapa de Bachillerato en España. La metodología es cuantitativa y se basa en el análisis descriptivo de una muestra por conveniencia formada por 1204 actividades incluidas en dos libros de la asignatura de Historia de España de 2.º de bachillerato de las editoriales Vicens Vives y SM. Los resultados muestran que los libros de texto analizados dedican menos de la mitad de sus actividades al trabajo de competencias de pensamiento histórico. Destaca por su frecuencia el análisis descriptivo de fuentes y la identificación de causas y consecuencias. Otras competencias como la perspectiva histórica, la dimensión ética o la identificación de cambios y permanencias en el tiempo apenas se incluyen en las actividades. Por ello, este estudio concluye que el trabajo de competencias en el aula tiene que complementar el empleo del libro de texto con otros recursos, que permitan el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico por el alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** educación, bachillerato, historia, libros de texto, pensamiento histórico.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-100), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han vislumbrado cambios respecto a la enseñanza de la historia al complementarse en las aulas estrategias tradicionales como la lección magistral con métodos y técnicas más dinámicas y activas para el alumnado como los proyectos, el aprendizaje por retos y la gamificación, entre otras. Bien es cierto que su uso está supeditado en muchas ocasiones al buen hacer del maestro y a la confluencia de diversos factores próximos a este, como su formación en educación histórica y metodologías de enseñanza, y a factores externos, como el tamaño de los grupos, los recursos disponibles o la predisposición del entorno educativo (departamento del centro, alumnado, familias). A la postre, las experiencias innovadoras en la enseñanza de la historia suelen partir del esfuerzo personal de maestros y maestras comprometidos con su profesión y con transmitir no solo conocimientos históricos a sus estudiantes, sino también el uso social de esta disciplina.

Próxima a esta línea de pensamiento está la ley vigente aprobada en España recientemente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (más conocida por sus siglas LOMLOE). En lo que respecta a la ordenación del currículo de la etapa de Bachillerato y, en particular, a la materia de Historia de España de segundo curso se pretende que el alumnado consiga afrontar los desafíos del siglo XXI a través de un enfoque competencial. Si bien, anteriores leyes educativas, como la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), recogieron la necesidad de reforzar los saberes procedimentales por medio de las competencias clave ha sido la reciente ley la que ha logrado ir un paso más allá al incluir, además de estas que se trabajan de forma transversal en la etapa, una serie de competencias que son específicas de cada materia. Así, en relación a la asignatura de Historia de España, cobra un lugar relevante las competencias de pensamiento histórico que hace un par de décadas definieran autores como Seixas (2004), Seixas and Peck (2008) y Lee (2011): análisis de evidencias históricas, relevancia histórica, perspectiva histórica, identificación de causas y consecuencias y de cambios y continuidades en los procesos históricos y dimensión ética.

En este sentido, el vigente currículo español para la etapa de Bachillerato, Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, recoge para la materia de Historia de España, desde la primera línea, el pensamiento histórico como enfoque de enseñanza de la disciplina: “La materia de Historia de España introduce al alumnado en la perspectiva del pensamiento histórico, indispensable para la observación, interpretación y comprensión de la realidad en la que vive.” (p. 176). En consecuencia, podemos encontrar en la programación de las competencias, criterios de evaluación y saberes básicos de la asignatura de Historia de España, las destrezas y habilidades asociadas al pensamiento histórico. Bien es cierto que, en ocasiones, la necesidad de incluir el extenso temario de contenidos de corte más clásico junto con las competencias de pensamiento histórico o saberes de tipo procedimental hace que la formulación de algunos saberes y criterios sea reiterativa o de difícil puesta en práctica, teniendo en cuenta las horas semanales destinadas a esta materia. De hecho, a nivel de diseño curricular aún queda mucho por hacer como, por ejemplo, reducir la extensión del temario a nivel de contenidos teóricos para que se favorezca

la implementación en el aula de métodos activos de enseñanza y sistemas de evaluación continuos, que requieren de un mayor tiempo de trabajo en el aula. Además, es necesario controlar que el componente identitario regional incluido en el currículo por parte de las Comunidades Autónomas no acabe por reducir ni desvirtuar las posibilidades de interpretación del pasado, al limitarlo a un discurso cerrado de autoafirmación identitaria sembrado de anécdotas, leyendas y estereotipos que son más propios de la memoria colectiva del pasado que de una interpretación analítica de la historia. En este sentido, como bien han señalado Gómez y Miralles (2021), presentar una narrativa histórica cerrada, descriptiva y conceptual al alumnado en el que, además, se equipara con frecuencia la memoria histórica colectiva con la ciencia histórica lleva al alumnado a entender el pasado como un discurso único.

No obstante, la aprobación de la LOMLOE ha permitido a España incorporarse al listado de países que incluyen de forma explícita el pensamiento histórico como un enfoque a tener en cuenta en la enseñanza de la historia y esto podría significar un punto de inflexión importante. En esta línea de investigación curricular y poniendo el foco de atención en países de nuestro entorno, Gómez y Chapman (2016) realizaron un estudio comparativo entre España e Inglaterra para detectar las semejanzas y diferencias, en cuanto a la presencia de competencias de pensamiento histórico en el currículo estatal. En el caso de Inglaterra, los resultados evidenciaban una mayor presencia de competencias de pensamiento histórico y de habilidades cognitivas exigidas al alumnado con unos niveles más elevados que en España. En esta, prevalecían los contenidos más teóricos asociados a la disciplina histórica y unas demandas cognitivas más sencillas, que exigían al alumnado el conocimiento, la identificación, comprensión y comunicación escrita de hechos y acontecimientos históricos.

Con un planteamiento similar, Moreno-Vera y Alvén (2020) compararon los currículos español y sueco de la etapa de Educación Primaria prestando atención a la asignatura de Ciencias Sociales, con el objetivo de identificar la presencia de las competencias de pensamiento histórico, resultando en ambos casos reducida. La comparativa España y Portugal se realizó también hace unos años, cuando en el país luso se estaban realizando importantes reformas en el ámbito educativo, por lo que en la actualidad contamos con diversos trabajos que abordan la evolución del currículo de Historia, las dificultades de su implementación, así como de experiencias innovadoras publicadas tras el cambio de enfoque (Rodríguez & Solé, 201; Solé & Barca, 2018).

Por otro lado, si nos acercamos a la línea de trabajos que investigan sobre los recursos que emplea el profesorado para enseñar historia, encontramos una larga tradición de estudios realizados sobre los libros de texto, en tanto en cuanto, este continúa siendo el material curricular más empleado en todas las etapas educativas (Bel y Colomer, 2018; Valls, 2018). Si bien, como ya indicaron hace unos años Sáiz y Colomer (2014) existen limitaciones en este campo de estudio en España ya que, salvo contadas excepciones, las investigaciones abordan manuales de Secundaria y, en menor medida, etapas como Educación Infantil y Bachillerato.



Seixas y Morton (2013) abordaron el uso didáctico que se les daba a los manuales escolares y cómo se hacía un mal uso de ellos en el aula, incidiendo en que estos se deberían utilizar como un lugar donde consultar información, pero no como la guía del proceso de enseñanza de la historia. Travé et al. (2017) señalaron las deficiencias que tenían las actividades de los libros de texto al predominar las de tipología cerrada, simple y tradicional, orientadas al repaso de los contenidos. En este sentido, Mateos (2008) señaló la percepción negativa que tenían muchos docentes hacia las actividades de los libros de texto por su escasa utilidad más allá de reforzar la memorización de contenidos por el alumnado. Un aspecto que ya criticó hace varias décadas Rösen (1997) poniendo el foco de atención en la necesidad de que los manuales proporcionaran al docente actividades y recursos para fomentar la capacidad argumentativa en el alumnado sobre lo aprendido.

En España, diversos trabajos se han centrado precisamente en el análisis de las actividades de los libros de texto para conocer los niveles de demanda cognitiva, la presencia de competencias de pensamiento histórico o el empleo de tareas que requieran un papel activo del alumnado. Así, para la etapa de Bachillerato autores como Martínez et al. (2009) han identificado que las tareas más frecuentes solicitadas al alumnado en las actividades son la realización de resúmenes explicativos de contenidos del temario del libro, esquemas, comentarios de texto e imágenes y la búsqueda de información. Todas ellas dirigidas a afianzar el aprendizaje por memorización de los contenidos incluidos en el libro de texto. A las mismas conclusiones llegaron Sánchez-Ibáñez y Álvarez (2019), en su estudio sobre las actividades de los libros de texto de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. La presencia de competencias de pensamiento histórico es muy escasa y cuando se incluye el análisis de fuentes primarias y secundarias las demandas cognitivas solicitadas al alumnado son de un nivel bajo, lo que impide que este pueda contrastar información procedente de diversas fuentes, analizar la fiabilidad de las fuentes o construir su propio conocimiento.

Los análisis realizados sobre las actividades de los libros empleados para enseñar historia en las etapas de Educación Primaria (Gómez, 2014; López y Llull, 2017; Sáiz, 2013; Sáiz y Colomer, 2014) y Educación Secundaria Obligatoria (Bel y Colomer, 2018, Gómez, 2014, Martínez Hita et al., 2022 y Sáiz, 2014) arrojaron unos resultados similares. En la comparativa entre España y otros países, Gómez, Solé, Miralles y Sánchez-Ibáñez (2020) analizaron libros de texto de historia publicados en España, Portugal e Inglaterra para la etapa de transición entre primaria y secundaria (11 a 13 años), examinando 6561 actividades incluidas en un total de 27 libros de texto. Los resultados revelaron que en España y Portugal se incluían principalmente actividades situadas entre un nivel cognitivo básico e intermedio, mientras que en el caso de Inglaterra el nivel cognitivo de sus actividades era medio o alto (Gómez y Chapman, 2017). Sánchez-Ibáñez, Famà & Escribano (2020) analizaron las habilidades cognitivas de las actividades de los libros de texto de historia italianos del último curso de secundaria (18 a 19 años). En su mayoría, como en el caso español, las actividades presentaban un nivel cognitivo bajo.

En consecuencia, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones expuestas, cabe esperar que, en España, el cambio a nivel curricular producido con la aprobación de la LOMLOE haya significado una mayor presencia de actividades que fomenten el pensamiento histórico en el alumnado. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es conocer con qué frecuencia se incorporan las seis competencias de pensamiento histórico en las actividades de los libros de texto de la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato: análisis de fuentes y evidencias, identificación de causas y consecuencias, identificación de cambios y continuidades en el tiempo, perspectiva histórica, relevancia histórica y dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En el presente estudio se ha empleado una muestra por conveniencia e incidental al haber procedido a la selección de los materiales que ya están dispuestos para su análisis y que son accesibles para el investigador (Creswell, 2008). En concreto, la muestra está compuesta por 1204 actividades incluidas en dos libros de texto de la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato de las editoriales Vicens Vives y SM. Se trata de una asignatura obligatoria a nivel estatal en España, que cursan alumnos con edades comprendidas entre los 17-18 años. Cabe señalar que la muestra es exigua porque esta investigación forma parte de un proyecto nacional que se encuentra en la fase inicial de realización.

### **2.2. Instrumentos**

El instrumento de recogida de información del presente estudio es una tabla formada por tres dimensiones y dieciocho campos que se orientan a la sistematización, clasificación y categorización de la información incluida en las actividades de los libros de texto. Este instrumento ya ha sido validado y publicado en otros trabajos por miembros del grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia (Gómez et al. 2020; Martínez-Hita y Gómez-Carrasco, 2018, Sánchez-Ibáñez y Álvarez, 2019).

### **2.3. Procedimiento**

La metodología de estudio es cuantitativa, al obedecer a un tipo de investigación basado en la recogida y análisis de datos para probar una hipótesis o dar respuesta a un objetivo, a partir de una medición de tipo numérica (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las técnicas empleadas han sido de tipo cuantitativo en la sistematización de las actividades de los libros de texto a través de su codificación, clasificación y análisis, empleando para ello el paquete estadístico de IBM SPSS v.28. El análisis descriptivo sobre dichas actividades muestra la frecuencia de la presencia de las seis destrezas del pensamiento histórico en las actividades de los libros de texto.

## **3. RESULTADOS**

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación relacionado con la frecuencia de las competencias de pensamiento histórico en las actividades de los libros de texto encontramos

que el conjunto de actividades que incluyen alguna competencia de pensamiento histórico se sitúa en el 39.6%. No se llega, por tanto, a la mitad de las actividades incluidas en los libros de texto analizados (N=1204). La mayoría de las actividades solicitan al alumnado la reproducción de contenidos recogidos en el temario, mediante tareas de un nivel cognitivo bajo o intermedio que demandan al alumnado un resumen de los contenidos, la comprensión de hechos o la respuesta a preguntas directas del tipo ¿quién?, ¿qué?, o ¿cuándo?

Entre las actividades que trabajan competencias de pensamiento histórico, el análisis de fuentes es lo más solicitado en un 49% de los casos, seguido de la identificación de causas y consecuencias con un 36.7%.

Las competencias de pensamiento histórico menos frecuentes son la identificación de permanencias y cambios en el tiempo (7%), la relevancia histórica (4.8%), la perspectiva histórica (1.9%) y la dimensión ética de la historia (0.6%).

Si se analizan los resultados por editorial, se observa que, en el caso del libro de texto de Vicens Vives (54%), las actividades relacionadas el análisis de fuentes es mayor que en el caso de la editorial SM (43.5%). Al contrario, sucede con la presencia de actividades que solicitan la identificación de causas y consecuencias que es mayor en el libro de texto de SM (47% de sus actividades) que en el de Vicens Vives (26.4% del total). En cuanto a la competencia de cambios y permanencias en el tiempo, el mejor resultado es para el libro de texto Vicens Vives con una frecuencia de aparición del 9.1% y en SM el 4.9%. Por otra parte, la relevancia histórica se encuentra en un 8.3% de las actividades de la editorial Vicens Vives que trabajan alguna competencia de pensamiento histórico, pero solo en el 2% de las actividades de la editorial SM. Por último, las frecuencias más bajas se encuentran en las competencias de perspectiva histórica con un 1.3% en Vicens Vives y un 2.4% en la editorial SM y la dimensión ética con un 0.9% en Vicens Vives y un 0.2% en SM.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Conforme a lo indicado por Gómez et al. (2020) y Sáiz y Colomer (2014), la naturaleza de las tareas repercute en el trabajo que se realiza sobre un contenido o una competencia. En este sentido, en los citados estudios se explica que las actividades de preguntas abiertas, redacción y creatividad son las más adecuadas para trabajar competencias de pensamiento histórico como la empatía o la perspectiva histórica si lo que se persigue es generar un nivel cognitivo moderado o alto. Sin embargo, en el estudio llevado a cabo sobre los libros de Historia de España de 2.º de Bachillerato más de la mitad de las actividades no incluyen el trabajo con competencias de pensamiento histórico o habilidades de tipo procedimental asociadas a la disciplina histórica, sino más bien tareas que exigen un nivel cognitivo bajo o intermedio al alumnado y que están enfocadas a el afianzamiento de la comprensión de los contenidos incluidos en el temario del libro, mediante una reproducción reiterada de los mismos.

El análisis de fuentes es la competencia que más se solicita en consonancia con su mayor presencia también entre los saberes y criterios de evaluación del currículo de la asignatura de Historia de España. En este sentido, sí que existe una correspondencia entre lo recogido en la

ley y lo incluido en los libros de texto. No obstante, el tipo de análisis de fuentes que se solicita al alumnado se queda en un nivel muy superficial ya que, por lo general, el trabajo con fuentes se limita a identificar, explicar o sintetizar conceptos o hechos recogidos en las fuentes o a exponer su contexto histórico. Son muy escasas las ocasiones en las que se solicita al alumnado el contraste de fuentes, corroborar la información o analizar la fiabilidad de una fuente, como también apreciaron Sáiz y Colomer (2014), Bel y Colomer (2018) y Sánchez-Ibáñez y Álvarez (2019) en investigaciones similares. Lo mismo sucede con el establecimiento de conexiones entre el pasado y el presente, que en el currículo aparece con bastante frecuencia en competencias y criterios de evaluación, pero su presencia en las actividades de los libros de texto es casi nula.

Los resultados son pues semejantes a lo advertido por Martínez-Hita et al. (2022), que señalan que los contenidos de segundo orden todavía tienen una escasa presencia en los niveles de educación secundaria en España. Por otro lado, continuando con el resto de las competencias, lo cierto es que según apuntan Gómez et al. (2019) las tareas tanto de perspectiva histórica, como de dimensión ética, en las contadas ocasiones en la que aparecen, lo hacen en mayor medida que en los anteriores libros de texto publicados bajo la vigencia de las leyes educativas LOMCE (2013) y LOE (2006).

Finalmente, en relación con la competencia de relevancia histórica, se debe destacar que según Gómez y Chapman (2017), desde los manuales españoles, la historia se orienta hacia la enseñanza de una narrativa centrada en personajes históricos o hitos nacionales y hegemónicos, que se presenta al alumnado desde un único punto de vista. Por todo lo expuesto, las competencias de pensamiento histórico se consideran un modelo idóneo para el aprendizaje histórico, capaz de adaptar al alumnado a procesos reflexivos con los que aprender habilidades de interpretación del pasado, lejos del conocimiento de índole memorístico (Guerrero y Chaparro, 2019). Sin embargo, para lograr esto, las actividades deberían ser más complejas y creativas, a fin de que permitan al alumnado construir un aprendizaje significativo orientado a la formación de su propio conocimiento (Martínez-Hita y Gómez-Carrasco, 2017). Entendiendo que, una adecuada actividad “debe incluir la singularidad y diversidad del pasado y del presente y la competencia práctica de utilizar el conocimiento histórico en el análisis y tratamiento de los problemas del presente” (López-Facal, 2014, p. 285).

Hace unos años y en relación a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), López Facal señalaba que: “cuando la enseñanza de la historia tiende a convertirse en una actividad mecánica no favorece la capacidad de interpretar procesos históricos y los escolares no perciben otra utilidad que la mera erudición” (López-Facal, 2014, pp. 284-285). A la luz de los resultados obtenidos, las editoriales de libros de texto escolares aún tienen que reforzar la presencia de competencias de pensamiento histórico en sus manuales, para conseguir que el alumnado no solo aprenda los conocimientos más teóricos de la disciplina sino que también sepa articular en su día a día habilidades que le permitan comprender y analizar la sociedad en la que vive, pues muchos de los problemas y retos que se plantean en la actualidad hunden sus raíces en el pasado (Prats, 2016). En consecuencia, que el alumnado sea capaz de

articular destrezas de pensamiento histórico para interpretar la realidad presente o pasada es fundamental para conseguir la finalidad de dotar a la materia de Historia de un uso social (Lévesque, 2008; Seixas, 2017; Wineburg, 2018; Zanzanian, 2015).

Por todo ello, este estudio concluye que es necesario que las editoriales en España necesitan aumentar la presencia de actividades que fomenten el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico entre los estudiantes. Para ello, sería interesante que las editoriales y los libros de texto contaran en sus equipos de redacción con la colaboración de especialistas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, es necesario que el profesorado reciba una formación inicial y permanente adecuada sobre la implementación de recursos y estrategias que fomenten el aprendizaje del pensamiento histórico en el alumnado, así como una reducción de los contenidos teóricos incluidos en el currículo de la materia de Historia de España, un incremento de las horas semanales destinadas a esta materia y una reducción de la ratio de alumnos por aula. Sin duda, todo ello mejoraría la calidad de la enseñanza de la historia y conduciría la educación histórica al cambio que se viene demandado desde hace décadas.

## REFERENCIAS

- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>
- Gómez Carrasco, C. J. y Chapman, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 432-445). Universidad de Santiago de Compostela.
- Gómez Carrasco, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. En N. J. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83-114). Universidad Icesi.

- Gómez, C. J., Solé, G., Miralles, P. & Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Analysis of cognitive skills in history textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in psychology*, 11. 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Gómez, C. J., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Guerrero, R. y Chaparro, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 111-128. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.111>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed). *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. Gobierno de España.
- López, A. y Llull, J. (2017). Un análisis de los recursos didácticos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 71-91. <https://doi.org/10.7203/DCES.32.9620>
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 94, 273-285.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica en Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martínez-Hita, M. & Gómez-Carrasco, C. J. (2018). Cognitive level and thinking historically competencies in history textbooks from Spain and England: a comparative study. *Revista de Educación*, 379, 136-159.
- Martínez Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J. y Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Mateos, J. (2008). La asignaturización del conocimiento del medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas. *Investigación en la escuela*, 65, 59-70. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i65.06>
- Moreno-Vera, J. R. & Alvén, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7. 107. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, 145-153.

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.
- Rodríguez Pérez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 199:444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-90.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and history teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sánchez-Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>
- Sánchez-Ibáñez, R., Famà, K. & Escribano-Miralles, A. (2020). I livelli cognitivi nei manuali di storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia. *Didattica della storia, journal of research and didactics of history*, 2(1), 180-195. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11020>
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, M. Grever & S. Berger (Eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI*, 20(1), pp. 319-338. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17514>
- Valls, R. (2018). Los manuales en el aula de Historia. En G. Solé e I. Barca (Coords.), *O Manual Escolar no Ensino da História*, (pp. 351-371). Associação de professores de história (APH).
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago University Press.

Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and metaphor: charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time. *Historical Encounters*, 2, 16-33.



## 58. Narrativas audiovisuales urbanas desde la didáctica de la historia del arte: La Farola de Málaga, un patrimonio femenino, más allá de lo material

Calderón Roca, Belén

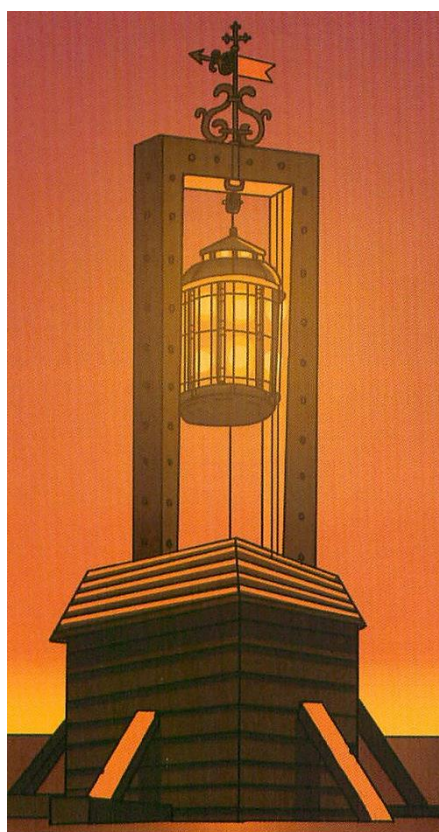
*Universidad de Málaga, España.*

**Resumen:** En la enseñanza de calidad de futuros maestros/as, la narración se justifica como espacio de trabajo que facilita a los individuos el descubrimiento de discursos entretejidos, que sirven para entablar relaciones dialógicas con voces plurales procedentes de textos, imágenes y situaciones vitales anclados a sus referentes culturales y patrimoniales. El patrimonio urbano presenta cierta ambigüedad semántica, ya que lo integran diversas imágenes y situaciones a menudo confusas para la ciudadanía. Por ende, una correcta interpretación de este contexto semiológico desde la Historia del Arte puede generar una interesante narratología urbana, que, a nivel educativo, mediante el elemento audiovisual, se convierta en un recurso didáctico holístico enormemente efectivo para comprender la semiótica del medio, además de la especificidad de iconos urbanos como La Farola de Málaga.

**PALABRAS CLAVE:** Educación patrimonial, Didáctica de la historia del arte, Narratología, Cuentos audiovisuales, Patrimonio urbano, Valores.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ha surgido una espinosa polémica, que sigue reinante, sobre el proyecto de construcción de un colosal Hotel denominado “Torre del Puerto” de 116 metros de altura, que se encuentra pendiente de la Aprobación Definitiva del Plan Especial del Puerto (<https://torrepuertomalaga.com>). Este edificio se contempla a pocos metros del actual faro malagueño, tipológicamente de gran singularidad debido a su fisonomía a modo de linterna o fanal, alejándose del *faro moderno* (Navascués y Nuere, 2021: 4). Circunstancia a la que quizás debamos el nombre de este “faro femenino”, conocido como *La Farola*. Su autor fue Joaquín María Pery y Guzmán (1755-1835), ingeniero militar, entre 1813 y 1817. Este nuevo faro vino a sustituir las múltiples linternas temporales situadas a la entrada del puerto, consistentes en simples grúas de madera que portaban faroles de aceite, referidas en los proyectos del *muelle viejo* durante la segunda mitad del siglo XVIII



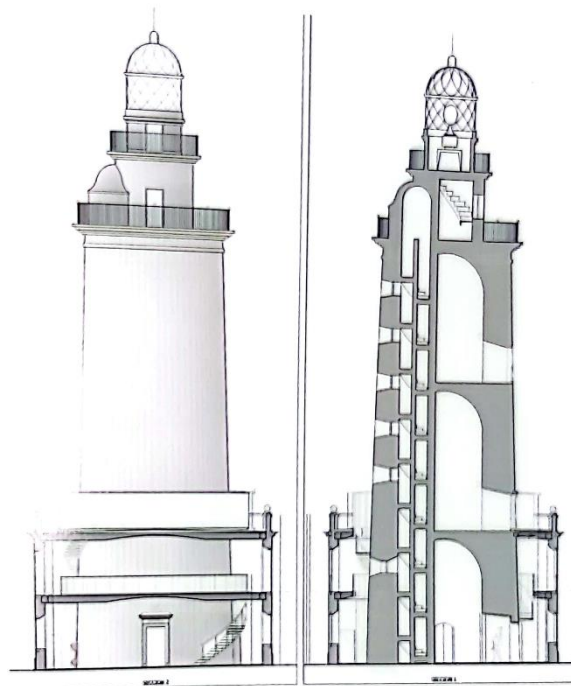
**Figura 1.** Dibujo de un farol-linterna temporal para la iluminación del puerto de Málaga. Fuente: Olmedo, M., Cabrera, F. y De Aragón, J. (2017).



**Figura. 2.** José Martínez Sánchez: Faro del puerto de Málaga, 1866, albúmina. BNE (izq.). La *Farola*, actualmente, con la ampliación de la vivienda del farero (1909-1913). Altura: 33 m. Foto Jean-Marie Monplot (dcha.). Fuente: Navascués y Nuere, 2021.

Este “faro femenino” de 1,64 metros de altura, y 9,80 metros de diámetro, cuenta con tres cámaras abovedadas de fábrica y está formado por dos cuerpos, siendo el inferior de dos plantas con terraza plana de planta cuadrada, que actúa de basamento para el superior, más desarrollado en altura y con forma. Fue ampliado entre 1853-1854 según proyecto de Ángel Mayo de la Fuente para ubicar la vivienda del farero (Navascués y Nuere, 2021: 5), Entre 1909 y 1913, se le añadió a aquella vivienda una segunda planta de estilo neoclásico. En 1916 entró en funcionamiento un nuevo mecanismo de giro y en 1917 se electrificó el faro; cuatro años más tarde entró en servicio una nueva óptica, así como el mecanismo de giro y linterna, y muy menoscabada tras los bombardeos durante la Guerra Civil se rehabilitó, instalándose en 1954 se instaló la actual linterna aeromarítima y cuatro años más tarde un radiofaro, sustituido en 1975 (Navascués y Nuere, 2021: 6).

La fachada del cuerpo inferior de este edificio presenta composición clásica en sillería de arenisca, con puerta centrada en tres de sus fachadas y vanos con arco de medio punto con hierro forjado y carpintería de madera. La cornisa es pétreo también, así como el remate de la baranda de cubierta, mientras que el resto de la fachada es de guarnecido blanco. El cuerpo superior troncocónico dispone de una terraza con cornisa pétreo y balaustrada metálica, y un segundo cuerpo con terraza que da paso al cuerpo del faro (La Farola. Patrimonio inmueble de Andalucía). La mencionada particularidad de *La Farola*, se debe, además, a su situación en medio de un paseo marítimo con nombre homónimo, que discurre paralelo al puerto,



**Figura. 3** Alzado y sección de la Farola actual. Fuente: Ciro de la Torre (2008). Archivo de la Autoridad Portuaria (AAP). Fuente: Cabrera, F. y Olmedo, M. (2017).



**Figura 4.** Alzado de la Farola actual.



**Figura. 5 (dcha. Inferior).** Paseo de la Farola y puerto. Hacia 1926. Estudio Fotográfico Arenas (Málaga, España, ca.1916-ca.1994). Fuente: Archivo audiovisual CTI – UMA.  
AF0801\_\_19XX0000\_AR\_2224\_0015-I

En suma, *La Farola* de Málaga ostenta un altísimo valor cultural holístico. No sólo como parte de los siete faros españoles de reverbero con luz giratoria que aún permanecían en pie durante el siglo XIX, junto a Santander, La Coruña, Vigo, Cádiz, Tarifa, y Portopí, sino porque, además, constituye uno de los símbolos arquitectónicos más significativos de la ciudad y parte consustancial de su paisaje urbano.

El Convenio Europeo del Paisaje, en su artículo 1º entiende por paisaje: “cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos. Desempeña un papel importante de interés general en los campos cultural, ecológico, medioambiental y social, y que constituye un recurso favorable para la actividad económica (...) contribuye a la formación de las culturas locales y que es un componente fundamental del patrimonio natural y cultural europeo, que contribuye al bienestar de los seres humanos y a la consolidación de la identidad europea” (Consejo de Europa, 2000).

Ya inscrito en el Catálogo General de Patrimonio Histórico Andaluz por Decreto 88/2012, de 17 de abril, la Comisión de Monumentos y Patrimonio Histórico de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid consideró idónea la incoación de expediente de declaración como Bien de Interés Cultural de este edificio, lo que conlleva la delimitación de su entorno y la protección del entorno visual del faro, debido a su íntima relación con el devenir histórico de la ciudad, porque más allá del espacio físico, resulta imprescindible el respeto por el entorno visual del faro. "No hay que olvidar su relación con el Conjunto Histórico de la Ciudad de Málaga, no solo física sino también histórica, cuyos valores edificatorios, monumentales, artísticos, etnológicos, ambientales, históricos y paisajísticos fueron destacados en el Decreto 88/2012, de 17 de abril, por el que se inscribió en el Catálogo General de Patrimonio Histórico Andaluz", **Fig. 6**, se destaca en la resolución. Este paisaje debe ser protegido, conscientes de que contribuye a la formación de las culturas locales.





**Figura. 6.** Paisaje de Málaga con la Farola como protagonista del horizonte hacia el mar, desde el Parque.

Fuente: [https://www.eldiario.es/andalucia/malaga/farola-faro-siglos-apagaria-rascacielos-puerto-malaga\\_1\\_7983887.html](https://www.eldiario.es/andalucia/malaga/farola-faro-siglos-apagaria-rascacielos-puerto-malaga_1_7983887.html)

### **1.1 Antecedentes teóricos:**

Recientemente, para conmemorar el bicentenario de *La Farola*, se ha editado un cómic de mano de la Autoridad Portuaria denominado 'Puerto y Ciudad', ilustrado por Juan de Aragón y textos elaborados y adaptados por grandes eruditos de la ciudad malacitana: Francisco Cabrera y Manuel Olmedo. La estimulación a la lectura en los niños y adolescentes, se nos presenta como una utopía difícil de alcanzar. En temática histórica, y especialmente, de carácter local, el cómic cumple una función motivadora esencial, pues es un recurso gráfico de lectura hacedera y afectiva que explican determinados hechos de forma efectiva. No cabe duda de las inestimables posibilidades de la narración gráfica. Autores como presentan el cómic como un instrumento de aprendizaje óptimo para la Educación Primaria (Sempere, Rovira-Collado y Baile, 2018: 609). Y algo similar sucede con los cuentos audiovisuales “La lectura es una actividad lingüístico-cognitiva muy compleja para niños de edades tempranas, y más aún en nativos digitales. En cambio, mediante la utilización de cuentos con abundante material gráfico y herramientas didácticas audiovisuales, así como con el docente como mediador de la narración, se posibilita que niños y niñas se motiven y se generen intercambios verbales alrededor de las historias narradas” (Calderón y Fernández, 2021: 57).

En esta sociedad cada vez más individualista donde proliferan las relaciones virtuales más que el contacto físico, es cada vez más frecuente que los ciudadanos estén menos comprometidos con su entorno o su ciudad, y los problemas que le afectan. Cada vez existe mayor analfabetismo cultural y ello conduce inexorablemente al desarraigo porque el patrimonio cultural es depositario de valores rememorativos y funcionales, entre otros que conectan emocionalmente con la historia y la identidad de los ciudadanos (Calderón y Fernández, 2021: 60).

Los nativos digitales infantiles imitan esquemas de conducta de los adultos, y están habituados a visualizar con facilidad tablets y smartphones, en lugar de oír la narración de cuento. A ello hay que unir que algunas familias y docentes desconocen las prácticas lecto-auditivas que fomentan el contacto físico y estimulan la atención del niño, “a través de la unión de la voz y la mirada conjugados mediante la narración”, por ejemplo (Calderón, 2022: p. 795). Resulta urgente formar “lectores activos”, que perciban la lectura como una forma de comunicación y construcción de significados de su entorno próximo que les resulte útil. De ahí que a partir de la concesión del proyecto interdisciplinar de Coordinación Docente, de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, durante los cursos 2020-2022: Patexplor@: “Yo miro, yo leo, yo me emociono” (coords. Belén Calderón y Eugenio Maqueda), nos planteáramos trabajar la narrativa audiovisual mediante videonarraciones para el conocimiento del entorno, el espacio y el tiempo, partiendo del patrimonio cultural como

argumento holístico y desde un enfoque histórico-sociológico, insistiendo en su contextualización en el medio (Calderón, 2022: 796).

En concreto, desde la asignatura Didáctica del patrimonio cultural y la cultura andaluza, del Grado de Educación Primaria, nos planteamos utilizar este recurso para que el alumnado universitario diseñara material didáctico destinado a los niños y niñas de Primaria. Nuestras metas: alcanzar las competencias básicas establecidas a nivel curricular, mediante una motivación efectiva que suscitara interés por medio de las emociones, para lo que resultaba imprescindible un tratamiento lúdico de los contenidos: “Resulta ineludible el diseño y la implementación de acciones lúdicas que favorezcan la manipulación y la interacción con objetos y personas, pues así lograremos incentivar su imaginación a la par que incentivamos sus emociones” (Fernández y Calderón, 2022: 98).

### **1.2 Objetivos:**

- a) Intercalar el currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria con el patrimonio y la cultura andaluza (temas transversales), como hilo conductor de una metodología activa de enseñanza, lúdica y activadora de las potencialidades imaginativas, capaz de implementar los contenidos cognitivos, mediante contenidos relacionados con el entorno local y autonómico. Ello conducirá a la valoración de la herencia cultural posibilitando crear lazos de pertenencia y tomar conciencia de su propia identidad andaluza.
- b) Desarrollar actividades para la inclusión social del alumnado de Primaria a través de la cooperación en el aula, y la comprensión del entorno a través de las TIC y la gamificación, diseñando cuentos audiovisuales “videonarrados” teniendo en cuenta las competencias de las Ciencias Sociales y otras transversales como la educación para la ciudadanía.
- c) Abordar el trabajo cooperativo a través de los conceptos necesarios para la comprensión del patrimonio y el desarrollo de actividades vinculadas al cuento audiovisual diseñado.
- d) Visibilizar la didáctica de la historia del arte, como parte de una metodología educativa imprescindible en la enseñanza de la didáctica del patrimonio cultural de los futuros maestros y maestras.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Cimientos para una didáctica de la Historia del Arte.**

Nuestro método se ha basado en trasladar la importancia de los recursos audiovisuales de uso extendido y común en la vida diaria, a la función docente, apostando por la conveniencia de formar al futuro profesorado en la creación y uso de estos recursos. Ya que el lenguaje del siglo XXI es, fundamentalmente, audiovisual (Fernández y Calderón, 2022: 98).

En el diseño metodológico seguido en nuestra investigación se parte de la investigación-acción y del trabajo cooperativo, a través de un estudio previo de documentación pedagógica activa y la búsqueda de información sobre la importancia de las narrativas para la educación, así como sobre diferentes tipos de cuentos, literarios y no literarios, así como de la importancia del patrimonio cultural, en concreto, del contexto cultural urbano, para la comprensión del

entorno más próximo. Al respecto, las opiniones del alumnado y las experiencias derivadas del trabajo en el aula son esenciales en este trabajo para poner de manifiesto, cómo el alumnado puede comprender su identidad cultural y los factores que la conforman (Calderón y Fernández-Moreno, 2021).

Hemos intentado trabajar en la asignatura Didáctica del patrimonio y la cultura andaluza (Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de Málaga), a través de proyectos de creación audiovisual de cuentos, donde la narrativa para transmitir la herencia cultural y patrimonial, con el alumnado como el protagonista de su propio aprendizaje y libertad plena para elegir un tema que conjugase los elementos curriculares de Ciencias Sociales, con los transversales del patrimonio y la cultura andaluza, eran esenciales para construir su identidad cultural y a la vez, que bebieran de sus propios conocimientos construidos, como fuente de aprendizaje esencial en el proceso. Así, cada estudiante es fundamental en el *unicum* del aula, y, por ejemplo, el entorno urbano se convierte en la herramienta de aprendizaje *per se*, fomentando la motivación real en el aula.

En lo que respecta a la didáctica de la Historia del Arte, hemos observado que tradicionalmente se le ha concedido mucha menos importancia a la didáctica específica de esta parcela de las humanidades y que forma parte de las Ciencias Sociales, si la comparamos, por ejemplo, con la Historia o la Geografía. Habitualmente, la formación de los profesores de Ciencias Sociales que imparten Historia del Arte sobre el conocimiento didáctico y curricular específico histórico- artístico se caracteriza por ser bastante exigua. Existe falta de programación explícita propia, que a menudo se sustituye por las pautas contenidas en libros de texto, con marcado carácter doctrinal. Por otra parte, existe una organización de los temas donde pesa los contenidos biográficos procedimentales, actitudinales y conceptuales trabajados de forma conjunta, que son eminentemente formalistas y de carácter descriptivo. Y, por último, las estrategias de enseñanza que suelen emplearse empleadas de tipo tradicional, fundamentalmente, y en pocas ocasiones se utilizan técnicas innovadoras (Carmona, 2022: 42-43).

La formación inicial de los docentes de Ciencias Sociales adolece de una correcta información de cuáles son las particularidades y los problemas que conlleva la propia disciplina de la Historia del Arte, como una disciplina social más, algo que no ocurre con la Geografía o la Historia. Así pues, La enseñanza de una Historia Social del Arte brilla por su ausencia, y los análisis sociales vinculados a la historia del arte se han desarrollado por caminos independientes. De hecho, si nos remontamos a Arnold Hauser, en su obra *Historia social de la literatura y del arte*, se recogen algunas opiniones vertidas por John Ruskin, el arte del presente (hablamos de “su” época, el siglo XIX) se consideraba inferior a las creaciones del pasado, símbolo de decadencia y análogas a la sociedad, lo que patentizaba en la moral de la época. Ruskin determinaba, por ejemplo, que la pintura prerrafaelista, estaba desprovista de acercamiento entre el creador y su obra, lo que acentúa aún más su impresión de arte decorativo tan exquisito, superficial, irreal y ornamental como las tapicerías. No obstante, en sus escritos,



Ruskin contradice en ocasiones su entusiasmo epicúreo por el arte, con el evangelio social que proclama, que sería posible únicamente en una comunidad donde la justicia y la solidaridad reinasen de modo absoluto. El arte no era un privilegio único de los artistas, los eruditos y las clases educadas, sino que formaba parte de la herencia y el patrimonio de cualquier hombre, indisolublemente unido a su nación. “El gran arte es la expresión de una sociedad moralmente sana” (Ruskin, 1904: 201).

En cualquier caso, esta decadencia artística nunca había sido considerada análoga a una enfermedad que atacase el cuerpo humano, al modo de hostigar a una sociedad entera, y hasta entonces nunca había existido tanta certeza en una relación orgánica entre arte y vida como a partir de Ruskin. Y fue sin duda la primera persona en Inglaterra en subrayar el hecho de que el arte era una cuestión pública, y fomentar esta creación artística era una de las más importantes tareas del Estado, pues representaba una necesidad social que ninguna nación podía descuidar sin comprometer la existencia intelectual de un pueblo. (Hauser, 1951: p. 820).

Con respecto a esta función social de la Historia del Arte, el patrimonio tiene un vínculo especial con la disciplina. Se trata de un alimento de la memoria colectiva y “Lo patrimonial” como herencia cultural, atesora méritos o cualidades que deben ser identificados y reconocidos de forma correcta para que puedan ser valorados *a posteriori* para su transmisión: En ocasiones es el propio docente el que desconoce en qué consiste el patrimonio cultural. Y resulta indispensable que el alumnado universitario, especialmente, el que estamos formando como futuros docentes, sepa utilizar una serie de herramientas imprescindibles para comprender, asimilar y transmitir los valores que los objetos artísticos poseen” (Calderón, 2019: 269). Parafraseando a Rosario Camacho, el juicio crítico del historiador del arte especializado en Patrimonio Cultural, es el profesional específicamente adiestrado en clarificar el nexo espiritual y material del patrimonio, favoreciendo su identificación, así como el desciframiento y la atribución de categorías y La clave para la comprensión y aprendizaje significativo de los contenidos de una disciplina es el acceso a su lenguaje específico (Calderón, 2019: 269-270).

## **2.2. Descripción del contexto y de los participantes**

Hemos seleccionado uno de los trabajos que mejor reflejan los objetivos de nuestro trabajo, en coherencia con el título de nuestro trabajo y los valores patrimoniales del edificio protagonista. El cuento videonarrado elaborado por Inés Sánchez y Manuel Ruiz, se denomina “*La luz de Alba. Una historia malagueña*”<sup>17</sup>. La principal intención de este equipo fue priorizar la función lúdica en el proceso de lectura, para que el alumnado de primaria entendiese la audio-videolectura del cuento como un momento de disfrute y entretenimiento. Por otra parte, también persiguió alcanzar objetivos relacionados con el desarrollo del sentido de pertenencia al patrimonio malagueño, así como alcanzar la igualdad de género mediante el deporte. Para ello era preciso una actitud específica de exploración, reflexión y reconocimiento de lo propio, así

---

<sup>17</sup> Véase el enlace a Youtube para su visualización en Referencias.

como estimular emociones y el sentimiento de adhesión al entorno local, a niveles físico, temporal y social (Calderón, 2019, pp. 269-270).

Tanto el cuento como las actividades estarán destinados al alumnado de 6º de Primaria (tercer ciclo), ya que se requiere del alumnado un trabajo autónomo, crítico y reflexivo. Según el *Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, en su Artículo 8 (de conformidad con lo establecido en el artículo 8 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo), el Área de Ciencias Sociales pasa a denominarse a) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y mediante la visualización del cuento, conjuntamente a la realización de las actividades asociadas, se pretende que el alumnado de 6º de Primaria (y con ello, acabar el ciclo) adquiera las siguientes competencias clave:

- *Competencia en comunicación lingüística*. CCL1, CCL2, CCL3, CCL4 y CCL5 Comprender, interpretar y valorar textos orales, escritos, signados o multimodales y ser capaz de expresar pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, adecuándose a contextos cotidianos, interaccionando comunicativamente con actitud cooperativa y respetuosa, siendo capaz de construir conocimiento. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de diversas fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura con actitud creativa y crítica. Reconocer el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; lee obras diversas adecuadas a intereses propios. Poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, gestionando de forma dialogada los conflictos y favorecer acciones que persigan la igualdad de derechos de todas las personas.
  
- *Competencia digital*. CD2, CD3 Crear y reelaborar contenidos digitales en distintos formatos mediante el uso de diferentes herramientas para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos. Participar en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevos conocimientos, y comunicarse mediante el trabajo cooperativo.
  
- *Competencia personal, social y de aprender a aprender*. CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4 y CPSAA. Ser consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y aprender a gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto. Detectar y buscar apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias. Reconocer y respetar las emociones y experiencias ajenas, participando activamente en el aprendizaje mediante posturas reflexivas y críticas y el trabajo cooperativo. Participar en la coevaluación, reconociendo limitaciones propias y buscando ayuda en el propio proceso de construcción del conocimiento.

-*Competencia ciudadana*. CC1, CC2, CC3 y CC4. Entender los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexionando sobre las normas de convivencia de forma constructiva en cualquier contexto. Participar en actividades comunitarias, dialogando y respetando los procedimientos democráticos de la Constitución española, los derechos humanos, la diversidad y la igualdad de género. Asimismo, saber dialogar y reflexionar sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia. Comprender las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno y adoptar estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

-*Competencia en conciencia y expresión culturales*. Es quizás la que directamente más se relaciona con el objeto de nuestro trabajo. Requiere la comprensión de la propia identidad en relación con el patrimonio cultural, del arte y otras manifestaciones culturales del ser humano como manera de mirar el mundo y comprenderlo. CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4. Reconocer y apreciar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas. Mostrar interés por las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan. Expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas. Experimentar de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales propias.

### **2.3. Instrumentos**

- a) Visualización del cuento: *La luz de Alba. Una historia malagueña*.
- b) Realización de actividades.

### **2.4. Procedimiento**

- a) Visualización del cuento. El cuento comienza con la imagen de Alba, en forma de dibujo. Una niña, cuya pasión es jugar al fútbol, pero en su colegio sus compañeros la hostigan alegando que es un deporte masculino, actitud que se extiende a la familia, pues ni su padre ni su hermano, la apoyan en su afición. De repente, Alba comienza a conversar con lo que parece ser una figura femenina alta y delgada llamada Luz, metáfora de La Farola de Málaga (faro femenino), y entablan una conversación que finalmente concienciará sobre aspectos de adhesión al patrimonio malagueño, mediante imágenes muy explícitas sobre el antes y el después de algunas zonas del centro histórico de Málaga, y, asimismo, incitando a su conservación, así como a la igualdad de género.

b) 1ª Actividad: “Tertulia”. Consistirá en una especie de tertulia, para intercambiar impresiones u opiniones. Para ello el alumnado se sentará en el suelo formando la letra “U” y el docente, en medio, actuará como guía tratando de alentar al alumnado a intercambiar impresiones sobre el cuento “*La luz de Alba. Una historia malagueña*”. Para ello, se recurrirá a una serie de preguntas, las cuales se dividirán en tres turnos de acuerdo a la naturaleza del tema evocado:

1. Emociones respecto al cuento y los personajes: “¿Qué os ha parecido el cuento? ¿Qué pensáis de Alba? ¿Y de Luz? ¿Qué opináis sobre la actitud del padre de Alba al principio del cuento? ¿Y al final de cuento? ¿Os habéis sentido representados con algún personaje?”

2. Roles de género: la mujer en el fútbol.  
¿Qué opináis sobre que las niñas jueguen al fútbol? ¿A cuántas de vosotras os gusta jugar al fútbol? ¿Alguna vez os habéis sentido discriminadas como Alba cuando habéis querido jugar al fútbol? (dirigida a las alumnas del aula). ¿Alguna vez habéis visto a un compañero que no permitiese a una compañera jugar al fútbol por ser niña? (dirigida a los alumnos del aula). Si vieseis una situación así, ¿qué le diríais? (dirigida a todo el alumnado). Finalmente, si alguien no os dejase jugar al fútbol por vuestra condición femenina, ¿cómo actuaríais? ¿qué haríais? ¿cómo lo solucionaríais para poder jugar? (dirigida a las alumnas del aula).

3. Experiencias con el patrimonio malagueño.  
¿Conocíais a la famosa Farola de Málaga? ¿Quién la ha visitado? ¿Es tan alta como se describe en el cuento? ¿Sabíais que es la única farola en femenino de España? ¿Quién lo ha descubierto gracias al cuento?

*2ª Actividad: “Los amigos de Luz. Quiénes eran y qué les pasó”*

En el cuento, el personaje de Luz nos comenta que una sombra le quitó la luz a unos amigos suyos del centro histórico, siendo el barrio de la Corcha uno de los mencionados. Dicha metáfora busca funcionar como una referencia a algunas actuaciones urbanísticas que han contribuido a la desaparición de algunos testigos patrimoniales de Málaga, siendo la sombra que aparece en el cuento, una representación de dicha situación. Así, el funcionamiento de la actividad será la siguiente: El alumnado será informado mediante una clase previa del patrimonio malagueño herido o de algunos elementos clave ya desaparecidos. Siendo distribuido en grupos de 5-6 personas, cada grupo deberá investigar en internet, así como a través de la bibliografía proporcionada por el/la maestro/a sobre uno de los amigos desaparecidos de Luz. Como hemos mencionado en líneas precedentes, se pretende utilizar metodologías activas de aprendizaje y el trabajo cooperativo para conseguir la comprensión del entorno a través de las TIC y la gamificación, por ello el docente guiará la investigación haciéndola un proceso lo más dinámico posible y se usará la aplicación *Canva*. Cada equipo investigará sobre un elemento patrimonial/enlace y para facilitar el proceso, a todo el alumnado se le proporcionará un portátil individual de forma que, pese a que trabajen en grupos, todos puedan cooperar en el cumplimiento de la plantilla dada, en la que ha de rellenar diversos ítems<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Véase Anexo.

- Equipo 1: La Coracha.
- Equipo 2: Plaza Camas.
- Equipo 3: hotel Málaga Palacio y entorno Catedral.
- Equipo 4: Hotel Moneo-Braser (antigua Pensión La Mundial).

Una vez hayan finalizado la plantilla y rellenado todos sus ítems, un representante de cada equipo, será el encargado de enviar la plantilla al docente mediante la opción “Enviar al docente”, lo cual permitirá que su plantilla sea evaluada.

*3ª Actividad: Debate y carta al Alcalde.* La última actividad buscará concienciar y comprometer al alumnado para adoptar una postura crítica sobre las decisiones que afectan a su entorno cultural. Una vez investigados los daños producidos en el patrimonio malagueño, el alumnado podrá asumir decisiones sobre la necesidad de su protección de cara al futuro. Cada grupo escribirá una carta dirigida al Alcalde de Málaga, Francisco de la Torre mediante el uso de “Canvas”, donde manteniendo las mismas agrupaciones de las anteriores actividades, podrán cumplimentar la correspondiente plantilla facilitada previamente.

Antes de escribir la carta, los integrantes del grupo tendrán que organizar las ideas y/u opiniones que quieran expresar en la carta a través de un debate, donde, de manera respetuosa, constructiva y democrática, pondrán en común los resultados derivados del tema de cada grupo. A través de esta actividad podrán participar en una actividad comunitaria, reflexionando sobre valores y problemas éticos de actualidad (como por ejemplo, la construcción de la Torre del Puerto en las proximidades de La Farola<sup>19</sup>).

El proceso de redacción estará guiado en todo momento por el docente, quien encauzará la información a incluir por el alumnado, siendo uno miembro del equipo el encargado de redactar (pudiendo alternarse). Cuando todas las cartas hayan sido enviadas al docente, se leerán en presencia de todo el grupo y se extraerán una serie de conclusiones, fomentando de nuevo el debate.

### **3. RESULTADOS**

No ha sido posible obtener aún en la praxis aún resultados sobre esta propuesta de actividades didácticas, que pensamos poner en marcha con nuestro alumnado de Prácticum en centros escolares durante los próximos cursos. Sin embargo, creemos indispensable poner de relieve la idoneidad de su planteamiento. La generalización de las nuevas tecnologías ha añadido una nueva dimensión al uso de los objetos y fuentes primarias y secundarias en el aula, lo que ayuda a solventar gran parte de las dificultades precedentes de acceso a la información. Sin lugar a dudas, la realización de este trabajo supuso un gran desafío para el alumnado de la asignatura en general y para este grupo en particular. A través del diseño de personajes, de la construcción de la trama, así como de la vinculación con temas transversales se consiguió alcanzar uno de los objetivos nada fáciles planteados en inicio, elaborar material

---

<sup>19</sup> Véase Anexo.

didáctico inédito para el aprendizaje de las Ciencias Sociales mediante el uso del patrimonio cultural destinado a la Educación Primaria. Maestros y maestras en formación fueron conscientes de la utilidad de esta herramienta, al crear sus particulares historias patrimoniales videonarradas en un formato de dinámica difusión, pudiendo compartir el conocimiento con la comunidad educativa a través de Youtube.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

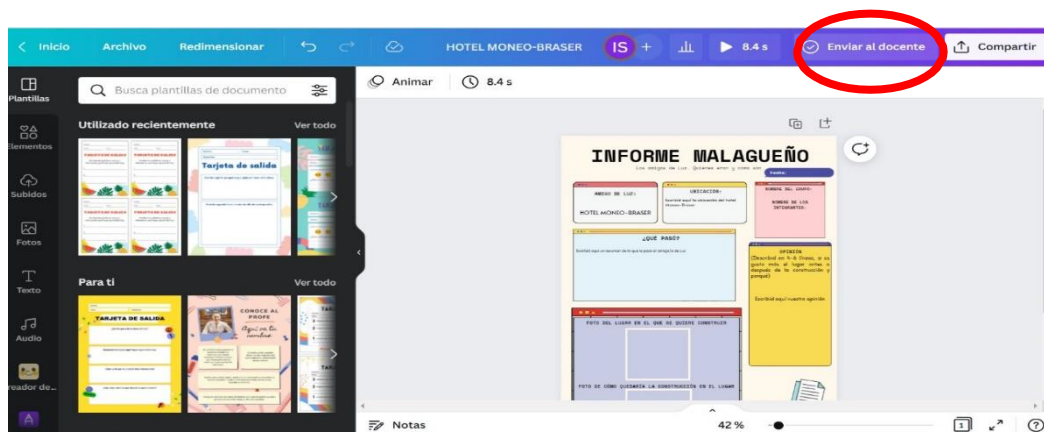
Conocer adecuadamente los vestigios y formas de vida del pasado valorando su importancia social, fomentan el desarrollo de sentimientos de adhesión al entorno y a la cultura local, que favorecen la génesis de responsabilidades de conservación y respeto de la herencia cultural. Al contar un cuento se inicia un viaje de construcción de una trama, de una historia y unos personajes, de un escenario..., pero también, de un aprendizaje intelectual y sensorial del que el alumnado universitario es protagonista.

#### REFERENCIAS

- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), pp. 389-405.
- Anca, A. (1983). *La Farola*. Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, pp.1-14,
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada Editorial.
- Cabrera, F. y Olmedo, M. (2017). *Monumenta cartographica malacitana: portus & civitas*. Autoridad Portuaria de Málaga.
- Calderón, B. (2022). Metodología activa para la enseñanza del patrimonio cultural en el grado de primaria: Las narrativas urbanas. Molero, M. M. (et. al). *Innovación Docente e Investigación en Educación: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, pp. 795-810.
- Calderón, B. y Fernández, A. (2021). Descubrir y aprender el patrimonio cultural y los valores democráticos a través de Patexplor@. *Didattica della storia*, 3, pp. 57-78. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14084>
- Calderón, B. (2019). El patrimonio cultural: ¿una nueva área de conocimiento? concepciones didácticas desde la historia del arte para mejorar su enseñanza. Gázquez, J.J. et. al. (eds.). *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*, Dykinson, pp. 269-282.
- Carmona, R. (2022). *Una nueva Historia del Arte* (TFM). Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Málaga. Tutora: Belén Calderón Roca.
- Cuento Videonarrado: *La luz de Alba. Una historia malagueña*. Autores: Inés Sánchez Mardakou y Manuel Ruiz Arias. Asignatura: Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza (Grado de Educación Primaria. Curso 2021-2022). Universidad de Málaga. Prof<sup>ra</sup> Responsable: Belén Calderón. <https://www.youtube.com/watch?v=ITp0oyWBXi4>.
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- Fernández, A. y Calderón, B. (2022). Patexplor@: encuentros del cuento con el patrimonio cultural. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, n.º. 13, 2022, pp. 97-108. DOI: <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26080>
- Guía Digital del Patrimonio Cultural de Andalucía. IAPH. <https://guiadigital.iaph.es/bien/inmueble/18189/malaga/malaga/la-farola>
- Hauser, A. (1951). *The social history of art (volume two)*. Routledge & Kegan Paul Limited.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Navascués, P. y Nuere, E. (2021). Informe sobre “La Farola de Málaga”. Acta 6, de 6 de octubre de 2021, en *Colección resumen de las Actas de la CMPH*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. DOI: <https://doi.org/10.53786/informes.41e>
- Olmedo, M., Cabrera, F. y De Aragón, J. (2017). *Puerto y ciudad. Bicentenario de la Farola (cómic)*. Gráficas Esga.
- Perdomo, W. L. (2018). *Una mirada didáctica al lenguaje de la narrativa gráfica. Una aproximación al impacto de la narrativa gráfica en la escuela*. Editorial Académica Española.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ruskin, J (1904). *The stones of Venice*, III, Works, XI.
- Sempere, A., Rovira, J. y Baile, E. (2018). Cómic en el aula de Educación Primaria: Propuesta para aprendizajes multidisciplinares. *Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Volumen 2018*, pp. 609-617.
- Solís, I. (2009). *Enseñar Historia del Arte, una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria*. Editorial Alcalá.

## ANEXOS



**Fig 1.** Plantilla de la actividad en Canvas.

# INFORME MALAGUEÑO

Los amigos de Luz. Quiénes eran y cómo son

Fecha:

**AMIGO DE LUZ:**

**BARRIO DE LA CORACHA**

**UBICACIÓN:**

Escribid aquí la ubicación del barrio de La Coracha

**NOMBRE DEL GRUPO:**

**NOMBRE DE LOS INTEGRANTES:**

**¿QUÉ PASÓ?**

Escribid aquí un resumen de lo que le pasó al amigo/a de Luz

**OPINIÓN**

(Describid en 4-6 líneas, si os gusta más el lugar antes o después de la construcción y porqué)

Escribid aquí vuestra opinión

**FOTO DEL LUGAR ANTES DE LA CONSTRUCCIÓN**

**FOTO DEL LUGAR DESPUÉS DE LA CONSTRUCCIÓN**

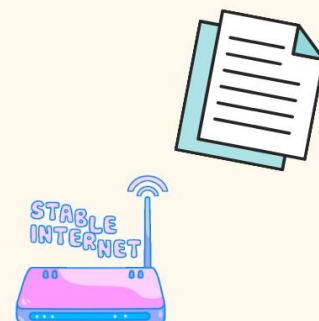


Fig. 2. Plantilla del Informe Malagueño.



## **59. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria**

Montejo Palacios, Elena

*Universidad de Jaén, España.*

**Resumen:** En las últimas décadas, el estudio de la esclavitud en nuestro país está experimentando un renovado interés por parte del mundo académico; sin embargo, esta línea de investigación no parece tener un reflejo generalizado en la educación obligatoria. Experiencias previas en el aula universitaria proporcionaron una detección inicial, no sistemática, que mostró las lagunas que el alumnado presentaba sobre esta realidad histórica. El presente artículo pretende contribuir a la detección de dichas lagunas entre el alumnado de Educación Infantil. Esto se realizó abordando los siguientes objetivos: analizar la percepción de los/as estudiantes sobre la esclavitud, establecer el posible origen de sus creencias, así como explorar su conocimiento sobre las conexiones entre la esclavitud y el patrimonio en nuestro país. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de un cuestionario con preguntas abiertas. Participaron 31 estudiantes perteneciente al cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que los/as estudiantes desconocían la presencia de esclavos en España hasta el siglo XIX y las conexiones de estos con los elementos patrimoniales. Asimismo, los resultados muestran la influencia del cine, la televisión y las redes sociales en la construcción de estas ideas. Se concluye, por tanto, la necesidad de trabajar esta temática y su conexión con lo patrimonial de forma crítica, para analizar y reflexionar sobre conceptos como la visibilización, la representatividad y los derechos humanos, así como el análisis de realidades presentes que se asemejan a aquellas ocurridas en periodos anteriores de la Historia.

**PALABRAS CLAVE:** docentes en formación, percepción del estudiantado, esclavitud, grado educación infantil, patrimonio invisibilizado.

## 1. INTRODUCCIÓN

En su famosa novela *El hombre invisible*, Ralph Ellison inicia un relato en primera persona en el cual lo primero que conocemos del protagonista es su "invisibilidad". El narrador informa al lector de que a ese "yo", un ser humano "de carne y hueso", "alguien" simplemente desea no verle. Cuestionado por cómo ha alcanzado semejante naturaleza, afirma que en realidad se debe a la "construcción" de los que le miran; es decir, una pauta adquirida, una disposición construida que les impide ver quien es. Apenas unos párrafos más adelante, el narrador informa al lector de que es un hombre negro y que aquellos lo observan, o, mejor dicho, no lo hacen, son blancos.

Tomando este prólogo como metáfora, donde el protagonista más que una presencia no física padece la no-existencia en el sentido social, el presente artículo plantea estudiar la percepción de los conceptos asociados a la esclavitud en España y su conexión con elementos patrimoniales entre los y las docentes en formación del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, empleando para ello un análisis cualitativo realizado mediante un cuestionario de preguntas abiertas.

La mercantilización de seres humanos a lo largo de los siglos es uno de los grandes temas de estudio de la historia global, siendo España uno de los actores en el escenario del tráfico trasatlántico. Entre las primeras investigaciones que asentaron las bases metodológicas sobre el estudio de la esclavitud en nuestro país encontramos la labor realizada en torno a Valencia durante el reinado de los Reyes Católicos llevada a cabo por Cortés (1964), el estudio de Claude Larquie sobre los esclavos en Madrid en el siglo XVIII (1970) o el volumen documental sobre los esclavos e Hispanoamérica de Vila Vilar (1977). Plantea Periañez Gómez (2008, p. 277) la posibilidad de que la ausencia, hasta la década de los ochenta, de estudios sobre la esclavitud en el Antiguo Régimen se debiera a multitud de factores, destacando el desconocimiento real del fenómeno por parte de los investigadores- quienes posiblemente consideraban marginal el fenómeno esclavista en Europa-, la escasez y dispersión de fuentes disponibles o la preferencia, como objeto de estudio, de las élites frente a grupos marginados. Asimismo, indica Periañez, la esclavitud es un fenómeno que provoca juicios de valor, un tema incómodo más fácil de admitir si este ocurre en otros países ajenos a Europa o en el mundo antiguo.

Como decíamos, a partir de los años ochenta el estudio de la esclavitud en nuestro país aumenta de forma exponencial, empujado por el interés de la comunidad académica por los grupos que viven en los márgenes de la Historia. Si bien se publican obras generales (Phillips, 1980), es Andalucía la región a la que mayor número de estudios están dedicados (Periañez, 2008, p. 277), destacando, entre otros, trabajos como el de Lora Serrano sobre la esclavitud en Córdoba (1981), Coronas Tejada (1984) y López Molina (1995) para Jaén o Bravo Caro y sus estudios sobre el fenómeno esclavista en Málaga (1998). Llegado el siguiente milenio, la bibliografía sobre la esclavitud se amplía, no solamente en número, sino en metodologías de

estudio y enfoques; ya no es tan común una relación estadística sobre número de esclavos, procedencia o edad, sino que se comienza a mirar más allá, analizando el fenómeno desde perspectivas diferentes, entre otras, la etnia (Ares y Stella, 2000), el género (Periáñez, 2006; López Cordero, 2018), sus ocupaciones principales o aspectos vitales (Andújar, 1999) como el matrimonio y la afectividad (Vicent, 1997; de Cires y García, 1997), religiosidad (Vincent, 2000), estudios de caso como los contenidos en la muy reciente *Ser y vivir esclavo* (Guillén y Salicrú, 2021), bajo un enfoque legal (Madrid, 2010) o la conexión de esta comunidad con el patrimonio (Stoichita, 2002; Méndez, 2007 y 2011).

Pese a toda esta atención desde el mundo académico, si algo diferencia a España de otros países, como Estados Unidos o Reino Unido, es la ausencia de una memoria pública y colectiva de este hecho, si bien parece haber en nuestro país esperanzadoras acciones ciudadanas para su reconocimiento (Rodrigo y Schmieder, 2023).

Al analizar las leyes de educación de las últimas décadas es posible comprobar como el concepto esclavitud aparece exclusivamente vinculado a la etapa de educación secundaria. Así, en el Real Decreto 1631/2006, el fenómeno esclavista aparecía asociado a los criterios de evaluación de la asignatura de cuarto curso “Historia y cultura de las religiones”, donde se establece que:

Se trata de valorar si el alumnado es capaz de reconocer en el estudio de algunos elementos concretos situaciones en que la religión ha estado en la base de una determinada concepción de la vida social estamentos, castas, etc. o, se han mantenido posiciones de rechazo del orden social establecido, caso de la esclavitud o de determinadas posiciones ante la situación de los indios en América por ejemplo (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 163).

Por su parte, la actual Ley Orgánica 3/2020, a través del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo referente a la educación secundaria obligatoria, establece que entre los saberes básicos pertenecientes al bloque “Sociedades y Territorios” de la materia de “Geografía e Historia”, en los cursos primero y segundo, deberán incluirse contenidos relativos a “las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión” (p. 104). Por tanto, en ambas leyes se establece este contenido de forma puntual y sin vinculación con periodicidades, ni conexión con otras realidades, entre ellas, la de los elementos patrimoniales.

La educación patrimonial es clave en la formación de la ciudadanía dado que el patrimonio es una de las bases sobre las que se apoya el sentido de identidad y de pertenencia de un grupo social (Cuenca, 2014, p. 78). Al tiempo, desde un punto de vista educativo, es necesario que el contenido patrimonial sea puesto en conexión con problemas sociales relevantes del entorno del estudiantado desde un sentido globalizador (Cuenca et al., 2020, p. 47).

Estepa (2019, p. 225) propone abordar en educación los patrimonios controversiales para que los y las estudiantes adquieran mayor comprensión de los vínculos con el pasado y reflexionen sobre las consecuencias en el presente y en el futuro. Así, sugiere llevar a las aulas el patrimonio controversial, entendiendo este como aquellas manifestaciones cuyo interés radica en su capacidad para trabajar sobre conflictos ideológicos, políticos, económicos o medioambientales (Estepa y Martín, 2018), dado que este tipo de patrimonio tiene la potencialidad de fomentar en el alumnado el análisis crítico y la reflexión, haciéndole comprender las dinámicas sociales presentes y las controversias que se generan en torno al patrimonio (Santacana y Llonch, 2012; Cuenca y Martín, 2014). Todo ello con el fin de formar una ciudadanía global, capaz de tomar decisiones de forma fundamentada y responsable, una ciudadanía participativa y comprometida con la justicia social y los derechos humanos (Estepa y Martín, 2018, p. 178).

En este sentido, en nuestro país, aunque sobre la esclavitud como patrimonio controversial silenciado (Estepa y Cáceres, 2020, p. 44) se han realizado algunas aportaciones desde la educación no formal (Sánchez Herrador, 2020) aún hay una ausencia palpable en la educación formal, particularmente, si se compara con las experiencias de otras naciones (Savenije et al, 2014; Conrad et al, 2004; Johnson, 2020; King y Woodson, 2017, Bery, 2014).

En la línea de lo señalado por Pagés (2019, p. 13), desde un punto de vista metodológico, lo controversial, su debate y reflexión se ha convertido en una de las mejores estrategias para la educación para la ciudadanía. Trabajar en el aula los Derechos Humanos, la identidad individual y colectiva a través de los patrimonios invisibilizados por el discurso hegemónico imperante debe ser un elemento central en la educación patrimonial a todos los niveles. En una sociedad cada vez más heterogénea y global es necesario alejar la mirada de los focos habituales de enseñanza patrimonial para construir nuevos discursos que incluyan a aquellas comunidades que tradicionalmente se han visto relegadas a los márgenes de la educación patrimonial e histórica. Al tiempo, la incorporación de estas narrativas inclusivas proporciona la posibilidad de establecer referencias e imágenes de aquellas minorías que sufrieron la lacra de la esclavitud, de la marginación y el abuso.

Moscovici, basándose en la obra de Duveen y Lloyd (González, et al., 2015, p. 29-30), define las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función, en primer lugar, establecer un orden que posiciona y permite a los individuos dominar un mundo social y material. En segundo lugar, permite la comunicación entre las personas que componen una comunidad, dado que les aporta un código cuyo fin es tanto el intercambio social como la forma en la que se etiqueta y denomina los aspectos que componen su mundo, incluida, naturalmente, su historia individual y de comunidad. Así, el discurso hegemónico que ha dominado tradicionalmente el aprendizaje histórico relega o anula a comunidades enteras en las narrativas históricas, en el patrimonio (que se convierte en patrimonio invisibilizado) y, al igual que el personaje central de Ellison, esta invisibilidad relega a algunas comunidades a una no-

existencia en el sentido social. Mantener en las aulas universitarias este discurso hegemónico sobre los bienes patrimoniales supone su pervivencia a través de los y las docentes en formación, angostando el enfoque con el que se acerquen y enseñen en el futuro el patrimonio, alejándose de una visión plural y condenando a comunidades enteras a la otredad y la invisibilidad.

Parece, por tanto, necesario formar a los docentes en este ámbito, pero ¿qué conoce el estudiantado del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén al respecto? Experiencias previas en el aula proporcionaron una detección inicial, no sistemática, que mostró las lagunas que el alumnado presentaba sobre la realidad en nuestro país de la esclavitud. Ante ello, este artículo tiene como objetivos analizar la percepción de los y las estudiantes sobre la esclavitud, el posible origen de sus creencias y explorar su conocimiento en torno a la conexión de los esclavos con los elementos patrimoniales.

## 2. MÉTODO

Este estudio empleó un diseño no experimental de tipo descriptivo y enfoque cualitativo, a partir de un cuestionario de preguntas abiertas. Estas nos permiten explorar los argumentos, explicaciones y significados (Fink, 2003, p. 17) que proporcionan los y las participantes de cuarto curso del grado de Educación Infantil.

### 2.1. Descripción del contexto y de los y las participantes

El método para la elección de los y las participantes fue un muestreo probabilístico causal. El acceso a los y las integrantes del cuestionario fue por disponibilidad en el contexto del aula en una sesión teórica de la asignatura optativa “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural”. Participaron 31 estudiantes, en su mayoría mujeres (n=28, 86,8%) frente a un número inferior de hombres (n=3, 13,2%), un porcentaje muy similar al del propio grado, el cual presenta mayoría de mujeres. La totalidad de los y las participantes cursaban cuarto curso de Educación Infantil en la Universidad de Jaén. El 53% (n=16) de los y las participantes tenía 21 años, un 29% (n=9) 22 años, un 10% (n=3) 23 años y el 8% (n=3) lo constituían alumnos y alumnas de 25, 35 y 45 años.

### 2.2. Instrumentos

Para la realización de este estudio se diseñó y aplicó un cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas (Tabla 1) como técnica cualitativa para la recolección de información.

**Tabla 1.** Cuestionario empleado de preguntas abiertas que abordan los principales objetivos del estudio.

Nº	Pregunta
1	¿Con qué países, civilizaciones y/o períodos históricos asocias la esclavitud?
2	¿Qué origen consideras que tiene tu conocimiento y/o percepción sobre la esclavitud?
3	¿Qué objetos o elementos patrimoniales asocias con la esclavitud?

### 2.3. Procedimiento

El cuestionario se realizó durante una sola sesión en un espacio de 23 minutos, recogiendo todos los cuestionarios tras este periodo de tiempo. Los/as participantes fueron informados/as del objeto de estudio, su participación fue voluntaria y sus respuestas anónimas.

El análisis de la información cualitativa se realizó con ayuda del software Atlas.ti.23 que permite la organización, manejo e interpretación de respuestas textuales. La base textual está compuesta por 1424 palabras. Se crearon 51 códigos que recogen y agrupan los conceptos, siendo los códigos con mayor enraizamiento los denominados “Cine y televisión” (n=22), Educación Obligatoria (n=21) y Antiguo Egipto (n=15).

Se seleccionaron las citas representativas de los diversos casos para ilustrar las percepciones de los y las estudiantes, sin establecer análisis comparativo entre ellas. Las citas se etiquetaron con identificadores compuestos por el número de recogida del cuestionario (1-31), su edad y género (H, hombre y M, mujer).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 ¿Con qué países, civilizaciones y/o períodos históricos asocia la esclavitud?

Los y las participantes manifestaron una homogeneidad en sus respuestas articulándose estas en tres grandes nodos: Mundo Antigo, Edad Media y Actualidad (figura 1).

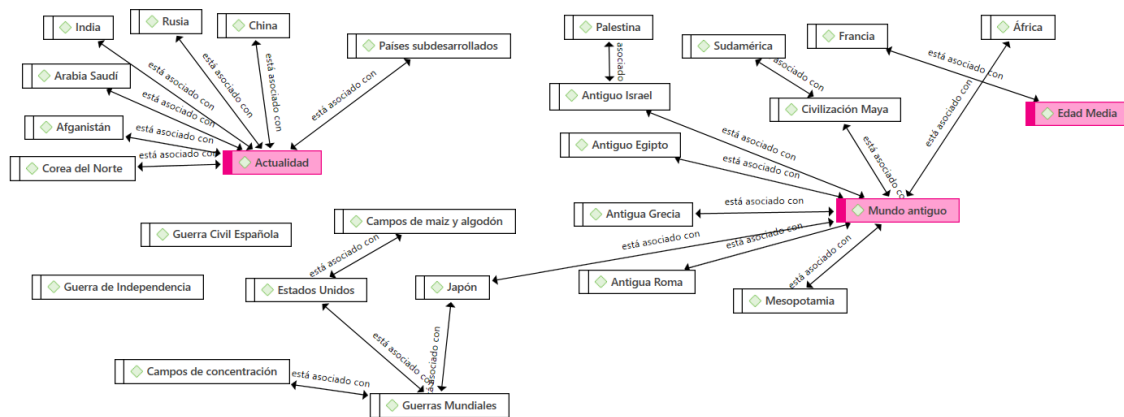


Figura 1. Red de conceptos de los resultados de la pregunta 1 del cuestionario.

Al primero de ellos se asocian de forma preminente las grandes civilizaciones del Mundo Antigo en Occidente, Egipto, Grecia y Roma, siendo citados, de forma minoritaria Mesopotamia y el antiguo Israel. De forma excepcional, solo una participante menciona civilizaciones anteriores al periodo colonial en Latinoamérica.

*“En la Edad Antigua creo que fue el comercio de la esclavitud, si pienso en civilizaciones creo que con los egipcios y romanos...” (9-23M)*

*“América, Afganistán, Egipto, Israel, Civilización Maya, China, India. Edad Antigua.” (3-22M)*

*“La esclavitud la asocio con países como Corea, África, Afganistán, América, Egipto, Mesopotamia...” (28-22F)*

El segundo de estos nodos, Edad Media, es citado como un ente en sí mismo, esto es, sin establecer el siglo o localización de forma precisa. De forma minoritaria, dos alumnas citan Sudamérica y el continente africano.

*“La Edad Media creo que fue el período donde dio comienzo la esclavitud...” (10-21F)*

*“La esclavitud la asocio con la Edad Media, en Sudamérica (población indígena)” (14-22F)*

*“Con África y Sudamérica, sobre todo en la Edad Media...” (17-21F)*

El último nodo, con gran incidencia del concepto “Actualidad” abarca enfrentamientos bélicos como las Guerras Mundiales o los Estados Unidos *prebellum* (con conceptos asociados a este, como los campos de algodón) hasta hechos recientes como la actual dictadura de Corea del Norte.

*“[...] la Primera y Segunda Guerra Mundial...” (18-22M)*

*“Uno de los países con esclavitud es Corea del Norte. Actualmente.” (11-M21)*

### **3.2 ¿Qué origen consideras que tiene tu conocimiento y/o percepción sobre la esclavitud?**

Un amplio número de los y las participantes (n=22) citan el cine y la televisión como su mayor fuente de conocimiento respecto a la esclavitud, seguidos de la educación obligatoria (n=21), en igual número los medios de comunicación y redes sociales (n=12), libros (n=5), política (n=2), el entorno (n=1) y la educación superior (n=1). Un participante, incluye, entre los orígenes de su percepción las creencias erróneas por influencia de su entorno.

*“...la televisión, la política y las creencias erróneas del entorno.” (6-H34)*

### **3.3 ¿Qué objetos o elementos patrimoniales asocias con la esclavitud?**

Las respuestas dadas a la relación entre patrimonio y esclavitud son amplias, si bien se mueven en torno a elementos vinculados con aquellos periodos y civilizaciones que se citaron en la

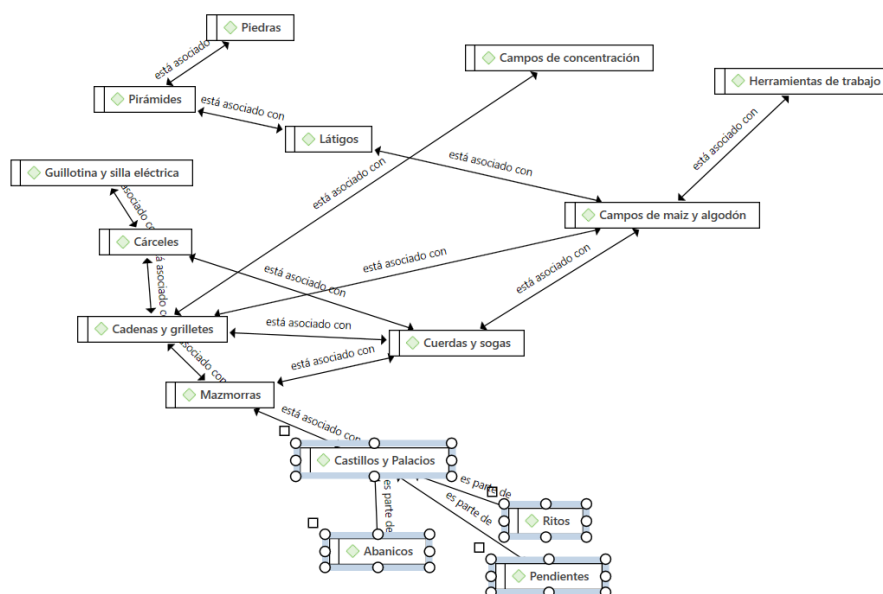
pregunta número 1 (figura 2). Así, objetos estereotípicos como las cadenas, los grilletes y látigos (n=9) y las sogas y cuerdas (n=7) son preeminentes en esta asociación, seguidos por las pirámides (n=7), pendientes (septum) (n=4), el Coliseo (n=2) y herramientas de trabajo (n=2).

*“Los monumentos como en Egipto construyendo las pirámides, las herramientas que usaban” (20-25M)*

*“[...] los elementos de sitios como Roma, el Coliseo, las pirámides de Egipto, me recuerdan a la esclavitud” (24-22M)*

En menor medida (n=2) aparecen elementos como los campos de maíz o algodón asociados a Estados Unidos.

*“[...] campos de concentración, campos de maíz y algodón, cuerdas, cadenas...” (18-22M)*



**Figura 2.** Red de conceptos de los resultados de la pregunta 1 del cuestionario.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los y las estudiantes sobre la esclavitud en España, el posible origen de sus creencias y/o percepciones y explorar las ideas y conceptos que tiene el alumnado participante sobre la conexión de la esclavitud y el patrimonio.

Este estudio revela las grandes lagunas existentes entre el alumnado de Educación Infantil sobre la esclavitud como fenómeno en general, así como su desconocimiento sobre la extensión en el tiempo y características del fenómeno esclavista en nuestro país.

Los resultados parecen indicar que, aun cuando la educación obligatoria es, de acuerdo con los participantes, uno de las principales fuentes de conocimiento sobre la esclavitud, la ausencia del tratamiento crítico de estas temáticas en el contexto escolar ha permitido que las



representaciones del alumnado sean fruto, como ya señalaron González, Castro, y Alejandro (2015) para las minorías estadounidenses, de las redes y discursos sociales. Por ello, las conexiones realizadas entre patrimonio y esclavitud se basan, en gran medida, en estereotipos y clichés originados, fundamentalmente, por el cine y la televisión.

Así, estas ideas nacen o están vinculadas al discurso hegemónico que ha estado presente de forma tradicional en el aprendizaje histórico, el cual invisibiliza, relega, anula y silencia la realidad de comunidades enteras, su mera existencia e impacto en el patrimonio. La pervivencia de dicho discurso trae consigo, consecuentemente, la invisibilidad social y la ausencia de representación para personas racializadas.

Por tanto, se hace necesario desde las aulas universitarias, particularmente de los grados de educación, formar para deconstruir de este discurso, a través de la argumentación crítica y la construcción de contranarrativas; para que los y las futuros y futuras docentes den sentido a la enseñanza de la historia y el patrimonio, sintiéndose constructores de pasados y generadores de conocimiento que libere y exponga (Pagés, 2008). De igual modo, a través del patrimonio relacionado con el fenómeno de la esclavitud en nuestro país es posible realizar conexiones, de forma crítica, sobre conceptos como los derechos humanos, la igualdad de género, la justicia social o la visibilización de las comunidades racializadas que siempre han formado parte de nuestra historia y nuestro legado patrimonial.

## REFERENCIAS

- Andújar Castillo, F. (1999). Sobre las condiciones de vida de los esclavos en la España Moderna. Una revisión crítica. *Chronica Nova*, 26, 7-36.
- Ares, B. & Stella, A. (coords.) (2000). *Negros, mulatos y zambaigos. Derroteros africanos en los mundos ibéricos*. CSIC-EEHA.
- Bery, S. (2014). Multiculturalism, teaching slavery, and white supremacy. *Equity & Excellence in Education*, 47 (3), 334-352.
- Bravo Caro, J. J. (1998). Los esclavos en Andalucía Oriental durante la época de Felipe II". En J. Martínez Millán (dir.), *Felipe II (1527-1598). Europa y la monarquía católica, tomo II*, (pp. 133-163).
- Cires Ordóñez, J.M. de y García Ballesteros, P. E. (1997). El 'tablero de ajedrez' sevillano: bautizos, y matrimonios de esclavos. En Isidoro Moreno (coord.), *La Antigua Hermandad de los negros en Sevilla. Etnicidad, poder y sociedad en 600 años de Historia, Universidad de Sevilla*, (pp. 493-499).
- Conrad, N.K., Gong, Y., Sipp, L. & Wright, L. (2004). Using Text Talk as a Gateway to Culturally Responsive Teaching. *Early Childhood Education Journal*, 31, 187-192. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012137.43147>
- Coronas Tejada, L. (1984). Esclavitud africana en Jaén en los siglos XVI y XVII. En Manuel Olmedo Jiménez (coord.), *Actas del I Congreso Hispano-africano de las culturas mediterráneas* (1984), tomo I, Universidad de Granada, (pp. 399-406).

- Cortés Alonso, V. (1964). *La esclavitud en Valencia durante el Reinado de los Reyes Católicos (1479-1516)*. Ayuntamiento de Valencia.
- Cuenca, J. M. (2014). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*. Tejuelo, (19), 76-96.
- Cuenca, J. M. & Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de Museos*. Gijón: Trea.
- Cuenca, J. M., Martín Cáceres, M. J. & Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, (96), 225-226.
- Estepa Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Barcelona: Octaedro.
- Estepa Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55).
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Sage.
- González, S. P., Castro, X. Á. A., & Alejandro, C. A. (2015). Indios norteamericanos y otras minorías invisibles en la historia de Estados Unidos. Análisis de las representaciones de estudiantes de Bachillerato. En Ana María Hernández Carretero, Carmen Rosa García Ruiz y Juan Luis de la Montaña Conchiña (coord.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura. (pp. 977-985)
- Guillén, F.P & Salicrú i Lluch, R. (coord.) (2021). *Ser y vivir esclavo*. Casa de Velázquez.
- Johnson, S.C (2020) U.S. education and the persistence of slavery. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 17(1), 5-24. doi [10.1080/15505170.2019.1618757](https://doi.org/10.1080/15505170.2019.1618757)
- King, L. J., & Woodson, A. N. (2017). Baskets of cotton and birthday cakes: Teaching slavery in social studies classrooms. *Social Studies Education Review*, 6 (1), 1-18.
- Larquie, C. (1970). Les esclaves de Madrid à l'époque de la décadence (1650-1700). *Revue Historique*, 244 (495) 41-74.
- López Cordero, J.A. (2015). Esclavitud en niñas moriscas tras la rebelión de 1568. En Manuel Cabrera Espinosa y Juan Antonio López Cordero (ed. lit.), *VII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*, (pp. 399-414). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5339181>
- López Molina, M. (1995). *Una década de esclavitud en Jaén: 1675-1685*. Ayuntamiento de Jaén.
- Lora Serrano, G. (8-10 de abril de 1981). Notas sobre el comercio de esclavos en Córdoba a fines del siglo XV. En Diputación de Sevilla (ed.), *Actas del II Coloquio de Historia Medieval Andaluza*, Diputación de Sevilla, (pp. 177-191).

- Madrid Cruz, M.D. (2010). La libertad y su criada, la esclavitud. Algunas cartas de compraventa y libertad de esclavos en el Madrid del Antiguo Régimen. *Cuadernos de Historia del Derecho*, 277-302. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUHD/article/view/CUHD1010120277A>
- MEC. (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238)
- MEC. (2020). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Méndez Rodríguez, L. (2007). Bailes y fiestas de negros. Un estudio de su representación artística. *Archivo hispalense*, tomo 90, (273-275), 397-412.
- Méndez Rodríguez, L. (2011). *Esclavos en la pintura sevillana de los Siglos de Oro*. Universidad de Sevilla.
- Pagès i Blanch, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès i Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Periáñez Gómez, R. (2006). La mujer esclava en la Extremadura de los Tiempos Modernos. En Francisco J. Mateos Ascacibar y Felipe Lorenzana de la Puente (coord.), *Marginados y minorías sociales en la España Moderna y otros estudios sobre Extremadura*, Sociedad Extremeña de Historia, (pp. 135-145).
- Periáñez Gómez, R. (2008). La investigación sobre la esclavitud en España en la Edad Moderna. *Norba: Revista de historia*, (21), 275-282. <https://cutt.ly/53v5WA0>
- Phillips, W. D. (1980) *Historia de la esclavitud en España*. Playor.Rodrigo, M., & Schmieder, A. U. (2023). Políticas de memoria sobre la esclavitud en España: Barcelona en perspectiva comparada. *Historia Social*, 105, 87–105. <https://www.jstor.org/stable/48708553>
- Sánchez Herrador, M.A. (2020). La esclavitud: Barbarie institucionalizada. Nuevo taller de historia del archivo histórico provincial de Córdoba. *Tría*, 23, 199-220.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. *Trea*.
- Savenije, G.M, van Boxtel C. & Grever, M. (2014) Learning About Sensitive History: “Heritage” of Slavery as a Resource. *Theory & Research in Social Education*, 42 (4), 516-547. doi [10.1080/00933104.2014.966877](https://doi.org/10.1080/00933104.2014.966877)
- Stoichita, V. I. (2002). La imagen del hombre de raza negra en el arte y la literatura española del Siglo de Oro. En Helga von Kügelgen (ed.), *Herencias indígenas, tradiciones europeas y la mirada europea*, *Ars Ibérica et Americana*, 7, p. 261-290;
- Vila Vilar, E. (1977). *Hispanoamérica y el comercio de esclavos*. CSIC.
- Vincent, B. (19-21 de febrero 2000). Les Confréries de Noirs dans la Péninsule Ibérique (xve - xviiiè siècles). En D. González Cruz (ed.), *Religiosidad y Costumbres populares en Iberoamérica, Actas del Primer Encuentro Internacional*. Almonte-El Rocío, (pp. 17-28).

Vincent, B. (1997). Lavie affective des esclaves de la Péninsule Ibérique XVI - XIX siècle. En A. Rodríguez Sánchez y A. Peñafiel Ramón (eds.), *Familia y mentalidades. Congreso Internacional Historia de la Familia: Nuevas perspectivas sobre la sociedad europea / Seminario Familia y Élite de Poder en el Reino de Murcia. Siglos XV-XIX.* (pp. 31-39). Universidad de Murcia.

## 60. Herramientas digitales para el aprendizaje de la Historia a través de herramientas digitales de la web 2.0

Rios-Moyano, Sonia

*Universidad de Málaga, España.*

**Resumen:** El trabajo que se presenta es el resultado de nuestra aportación al proyecto titulado *CLIL-TECH. Formación digital para docentes de asignaturas bilingües a través de píldoras de aprendizaje en entornos audiovisuales*. (Ref. B1-2020\_26) durante los años 2020 a 2023. Los objetivos principales del proyecto se basan en la necesidad de ofrecer herramientas digitales a los profesores de asignaturas bilingües y de asignaturas no lingüísticas (ANL). El ensayo se ha llevado a la práctica con docentes de primaria y secundaria de Andalucía. Tuvo una primera fase en la que se recabó información sobre el conocimiento y uso de estas herramientas; una segunda fase de identificación y clasificación de herramientas; una tercera fase de realización de píldoras audiovisuales, además de una última fase de visionado por parte de un grupo de docentes experimental y su correspondiente evaluación y propuestas de mejora a través de un DAFO. Se muestra con detalle los objetivos, la metodología, el proceso de trabajo y los resultados llevados a cabo con un grupo de herramientas específicas para el ámbito de artes y humanidades.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación educativa, herramientas digitales, educación reglada, recursos audiovisuales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación muestra los resultados de una investigación concreta que se ha llevado a cabo en el contexto del proyecto titulado *CLIL-TECH. Formación digital para docentes de asignaturas bilingües a través de píldoras de aprendizaje en entornos audiovisuales*. (Ref. B1-2020\_26), financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Servicio de Investigación. I Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga durante los años 2020 a 2023 (IP. Cristina M. Castillo Rodríguez) [Fig. 1]. El proyecto pretende dar respuesta a la problemática a la que se enfrentan, tanto profesores de asignaturas bilingües como de asignaturas no lingüísticas (ANL), cuando tienen que buscar contenidos, herramientas y materiales adecuados para el alumnado de distintos niveles educativos (no universitarios). La pandemia ha supuesto un antes y un después en la relación de los docentes con la tecnología y ha evidenciado las carencias tecnológicas de gran parte del profesorado, ya que muchas herramientas fueron estrategias implementadas a modo de emergencia (Expósito y Marsollier, 2020; García, 2020)



**Figura 1.** Denominación completa del proyecto.

CLIL-TECH surgió para dar respuesta a este problema, encargándose de la creación de contenidos específicos, de pequeñas “píldoras audiovisuales” (videotutoriales), para ayudar a esos docentes en la búsqueda de las herramientas digitales más adecuadas a su perfil docente, metodología y necesidades educativas. La experiencia se ha llevado a cabo durante un año y en varias fases. Durante este tiempo se ha realizado mucho trabajo de campo, además de análisis cualitativos y cuantitativos. En este texto, nos centraremos en aquellas herramientas que se pueden usar para el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, también en otras especialidades, pero, sin embargo, las consideramos muy adecuadas para el docente y el alumnado de estas materias.

Las modalidades de Artes Plásticas y Ciencias Sociales-Humanidades, en los estudios de Bachillerato en el territorio español, abarcan distintas disciplinas que van desde: la ‘Historia de España’, la ‘Historia

del mundo contemporáneo’, los ‘Fundamentos del Arte I y II’, la ‘Cultura Audiovisual I y II’, el ‘Diseño’, la ‘Historia del Arte’ o el ‘Patrimonio Cultural y Artístico de Andalucía’. Por tanto, todos estos contenidos pueden adaptarse a las herramientas digitales que se han trabajado en el proyecto CLIL-TECH, ayudando a la asimilación de los contenidos y el desarrollo didáctico a través del uso de recursos digitales y virtuales que pueden consultarse de forma asíncrona, lo que favorece el uso de los videotutoriales “píldoras audiovisuales” creadas al amparo del proyecto.

En cuanto a los antecedentes y marco teórico, se aleja de enfoques memorísticos para basarse en metodologías didácticas que fomentan metodologías participativas en el aula y otras metodologías que animan la adquisición de habilidades en el alumnado, utilizando recursos síncronos y asíncronos. Se ayuda a que tanto el docente como el alumnado pueda adquirir nuevas habilidades y competencias digitales, tan necesarias en la educación actual, ya sea en niveles educativos superiores como en aquellos que se ocupan de los primeros años formativos de un niño. De ahí que se siga el modelo de Sáiz y Domínguez, 2017, pasando por distintas fases búsqueda, selección y argumentación, además de enfatizar en las ideas expuestas por Alcántara, 2020, cuando insiste que la implementación ha supuesto una evolución significativa de cara al futuro. Tanto docentes como alumnos utilizan a diario internet, la mejor herramienta de comunicación, aprendizaje (Vázquez y Cabero, 2015; Rodríguez Siu, 2020), enseñanza virtual (Martínez-Garcés, y Garcés-Fuenmayor, 2020; Expósito, y Marsollier, 2020), entretenimiento o difusión que existe (Maloney, Moss e Ilic, 2014). Son infinitas las posibilidades de almacenamiento que ofrece la red, así como infinitas las habilidades digitales que va adquiriendo un individuo a lo largo de los años (Gewerc, Fraga, y Rodés, 2017; González-Ramírez y López-Gracia, 2018; Portillo-Torres, 2017)

Nuestra hipótesis de trabajo en este proyecto tiene una tarea muy concreta, y es identificar y preparar los videotutoriales de aquellas herramientas digitales más viables para la enseñanza y aprendizaje en Ciencias Sociales-Humanidades. Partiendo del basto conocimiento de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que obligatoriamente implica el uso de las TIC con carácter pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso pues, de “herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento” (Velasco, 2017). Por tanto, nos preguntamos: ¿qué herramientas digitales son más viables para las Ciencias Sociales-Humanidades?, ¿puedo integrar la tecnología actual en las prácticas docentes? ¿cuál es su posibilidad y grado de implicación por parte del alumnado con respecto al uso de internet en el aula? Solamente hay una manera de comprobarlo y es a través del diseño, experimentación y evaluación de la propuesta. Gracias a diferentes cuestionarios pasado en la fase inicial del proyecto, se pudo identificar las herramientas más conocidas y empleadas por el grupo de docentes encuestados. No obstante, gracias a este planteamiento y el desarrollo de la fase inicial del proyecto, se pudieron definir mejor los objetivos, tanto el general como los específicos. La hipótesis inicial extraída de la memoria del proyecto (Castillo, 2020) es “la instrucción asíncrona con píldoras audiovisuales sobre herramientas digitales influirá positivamente en la forma de enseñar por parte de docentes de ANL”, actuando a su vez en una doble vía: la motivación del docente gracias al visionado de las píldoras audiovisuales, además de la creación de un gran número de materiales audiovisuales en formato digital. En cuanto a los objetivos generales del proyecto citamos los siguientes:

- Se conocerán y clasificarán los recursos y herramientas empleados por los docentes.
- Identificación de necesidades de los docentes pertenecientes al grupo del ensayo.

- Analizar si el visionado de píldoras y los talleres formativos previstos han servido para que las herramientas digitales se empleen con más frecuencia en las aulas.
- Analizar lo que ha supuesto para el docente el conocimiento de tales píldoras audiovisuales.
- Analizar si las herramientas visualizadas son útiles en sus áreas de conocimiento.

Y en lo que respecta a los objetivos específicos de la propuesta, en tanto que elaboración de herramientas de Ciencias Sociales-Humanidades destacan los siguientes:

- Incentivar el manejo de distintas herramientas en el aula, tanto por parte de los docentes como de los alumnos.
- Difundir lo asimilado en las “píldoras audiovisuales” entre sus iguales y transferir socialmente los contenidos adquiridos tras un aprendizaje relevante y significativo.
- Ayudar al estudiante a la adquisición de habilidades blandas y competencias digitales a través de algunas de las herramientas propuestas.

## 2. MÉTODO

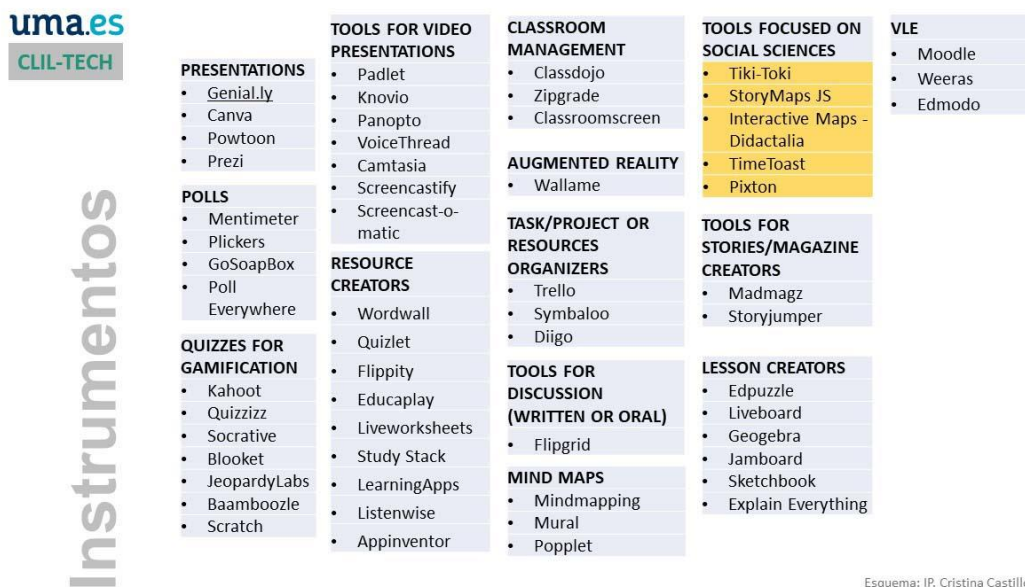
El proyecto es altamente innovador como se viene comentando desde el epígrafe anterior, y como tal se ha llevado a cabo teniendo en cuenta una metodología mixta, tanto cualitativa como cuantitativa. En tanto que, a la innovación en sí de la propuesta, cabe destacar, que pese a haber una gran cantidad de materiales editados por parte de algunas editoriales, materiales que están dirigidos a profesores que deban preparar una docencia online o semipresencial, esos materiales son muy generales, teniendo que ser adaptados en algunas ocasiones o inviábiles en otras. Por tanto, como innovación citamos la importancia del proyecto que elabora y evalúa materiales audiovisuales de fabricación propia, que además están ajustados a las demandas del grupo experimental de la primera fase donde se recogieron datos a través de un dilatado cuestionario. La previsión inicial del mismo consideraba a un grupo de unos 100 participantes entre profesores de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Ese cuestionario inicial fue muy relevante porque en él se dieron respuesta a los problemas que se evidenciaron tras el confinamiento a consecuencia de la pandemia de la COVID-19 a comienzos de 2020, afectando directamente a los últimos meses docentes del curso 2019-2020. De ese cuestionario se pudo extraer información en temas como redes sociales, herramientas digitales conocidas y disponibles como apoyo a la docencia online, habilidades blandas, uso de redes sociales, etc. De otra parte, se preguntaba de manera más concisa sobre formatos de docencia, herramientas usadas tras el estado de alarma, su grado de satisfacción, motivación de su uso en futuros cursos académicos, identificación de las herramientas utilizadas, identificación de las necesidades en formación sobre herramientas digitales, así como otras preguntas más generales sobre disponibilidad, tipo de preferencias en el tipo de formación digitales (Castillo, 2020)

En la segunda fase del proyecto, una vez pasados los cuestionarios y analizadas las respuestas. Se pasó a una fase de identificación y clasificación de las herramientas digitales que se pueden emplear desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. [Fig. 2] Tenemos que considerar que son más de cincuenta las herramientas identificadas y clasificadas por parte de la IP del proyecto, de modo que en la siguiente fases, -en la fase de preparación, grabado y producción de las



píldoras audiovisuales-, se tuvo en cuenta la especialización de los distintos componentes del equipo investigador para la realización de los guiones y las posteriores grabaciones, de modo que, quien suscribe esta aportación, se encargó de las herramientas en Ciencias Sociales-Humanidades (subrayadas en color amarillo en la figura 2), no sin contar con la supervisión de la IP del proyecto, la Dra. Cristina Castillo y la ayuda en la elaboración de los guiones de Ángela Luque Giráldez.



**Figura. 2:** Identificación y clasificación de las herramientas digitales que se han llevado a la siguiente fase del proyecto.

### 3. RESULTADOS

Si bien ya hemos explicado las fases anteriores, en esta parte concreta expondremos los resultados. Es relevante recordar que, en esa encuesta inicial, ya había un número considerable de herramientas que habían irrumpido en la vida de los docentes a consecuencia de la pandemia. No obstante, había una gran confusión entre las tipologías, no era lo mismo una plataforma tipo *Moodle* a una herramienta de creación de presentaciones, -más allá del PowerPoint que goza de gran popularidad entre los docentes-, tipo *Genial-ly* o *Canva*. De manera más concreta, nos ocupamos en la identificación de las herramientas útiles para Ciencias Sociales-Humanidades, y a las ya identificadas inicialmente pudimos añadir otras más específicas para la elaboración de actividades concretas, tipo *Pixton*, una herramienta de creación de cómics y *storyboards* que tiene una gran versatilidad en temas, personajes y planos.

El siguiente paso fue crear el guion y preparar la presentación que serviría como apoyo visual en la sesión de grabación. Entre las píldoras que grabamos, se encuentran: *Tiki Toki*, *StoryMaps JS*, *Didactalia*, *TimeToast*, *Pixton* y *Padlet* [Fig. 3]. En la figura 3 se puede ver una pequeña descripción del elemento principal por el que podemos clasificarlas. Tiki-Toki es una herramienta que permite hacer líneas de tiempo interactivas, tal como Time Toast. De otra parte, tenemos a las herramientas que permiten hacer mapas interactivos, tales como StoryMaps y Didactalia. En otra clasificación encontramos a Padlet, que es una herramienta que permite hacer murales colaborativos, mientras que la singular herramienta Pixton permite hacer divertidos cómics a través de sus múltiples recursos y posibilidades que ofrece.


TOOLS FOCUSED ON SOCIAL SCIENCES	Tiki-Toki (líneas de tiempo)
	StoryMaps JS (mapas interactivos acompañados de contenido multimedia)
	Interactive Maps – Didactalia (mapas interactivos / clases / temas / actividades, etc.)
	TimeToast (líneas de tiempo)
	Pixton (cómic)
Padlet (mural colaborativo)	



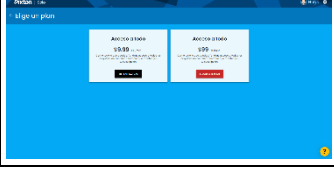


Figura 3. Herramientas específicas útiles en Ciencias Sociales

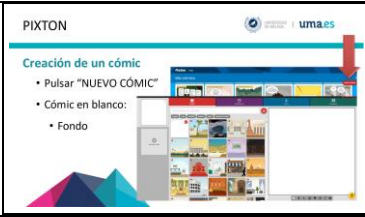




Tras esas sesiones de grabación, los videos, -píldoras audiovisuales-, han sido editadas por el Servicio de Enseñanza Virtual y Laboratorios Tecnológicos de la Universidad de Málaga (evlt). Actualmente se encuentran ocultas para el público general porque están siendo evaluadas por otro grupo experimental de docentes, quedando manifiesto que para probar la validez del ensayo no es conveniente que cualquier docente pueda acceder de forma pública a las píldoras audiovisuales antes de la fecha prevista. Actualmente están a disposición, únicamente, de las personas que pueden acceder mediante invitación a través de un enlace que se les hace llegar directamente a su e-mail como parte del grupo validador.

Hablando más concretamente de algunas de estas herramientas, pondremos como ejemplo el guion realizado para una de ellas, más concretamente para la herramienta Pixton (<https://www-es.pixton.com/>), a la que ya hemos aludido, explicando que es una fácil y económica herramienta para la elaboración de cómics y *storyboards* [Tabla 1]

Tabla1. Ejemplo de guion seguido en la fase previa a la sesión de grabación de los videos

PARTE	VOZ	IMAGEN
TÍTULO	[PIXTON]	Nombre de herramienta en portada
Presentación del módulo	Hola, soy Sonia Ríos Moyano, investigadora del proyecto y profesora de Historia del Arte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, y voy a presentar el Módulo 10 de este MOOC titulado TOOLS FOCUSED ON SOCIAL SCIENCES ...	<p>PPT01 [PC]</p> 

PARTE	VOZ	IMAGEN
Descripción de herramienta y para qué sirve	[PIXTON] es una herramienta de creación de <b>cómics y storyboards</b> que sirve para la creación de personajes y cómics creativos.	<b>PPT01 [PC]</b> 
Funcionalidades	<p>La web que se muestra se corresponde con la versión española de la herramienta.</p> <p>Pixton tiene la posibilidad de cuatro tipos de perfiles: profesorado, alumnado, padres y negocio.</p>	<b>PPT02 [PC]</b> 
Funcionalidad 1	<p>Entre las funcionalidades más sobresalientes de la herramienta, destacan la posibilidad de crear contenidos de forma gratuita con solo la creación de un perfil de usuario. Eso sí, los contenidos son limitados. Para acceder a la totalidad de los recursos hay que suscribirse al plan mensual o al anual.</p> <p>Cuando te suscribes, aunque sea un mes para hacer un trabajo de clase, tienes acceso a todos los recursos, siendo una herramienta interesante para hacer trabajos puntuales por un precio relativamente bajo, \$9,99.</p> <p>La única suscripción que permite comercialización de los resultados de la herramienta es el perfil de "negocio". Aunque se pague una suscripción no se puede comerciar con los resultados aunque sí dejan que se publiquen con licencia creative commons.</p>	<b>PPT03 [PC]</b> 
Funcionalidad 2	Una vez estás suscrito puedes tener acceso a todos los paquetes, que se ordenan en su parte izquierda por cursos y por asignaturas.	<b>PPT04 [PC]</b> 
Funcionalidad 3	<p>3. Creación de Avatar.</p> <p>Una vez que te registras en la plataforma, sea gratis o de pago, nos da la opción de crearnos nuestro propio avatar que puede ser un personaje más dentro del cómic.</p>	<b>PPT05 [PC]</b> 
Funcionalidad 4	<p>4. Creación del cómic</p> <p>Pulsar nuevo cómic en la parte superior derecha.</p> <p>Se abrirá una nueva ventana en la que veremos, de izquierda a derecha y de arriba abajo. Barra vertical donde se irán previsualizando las</p>	<b>PPT06 [PC]</b>

PARTE	VOZ	IMAGEN
	<p>miniaturas del cómic. En la parte superior, en una barra horizontal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fondo: permite escoger el fondo de nuestro cómic.</li> </ul>	
Funcionalidad 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personajes: permite crear los personajes del cómic que luego irán apareciendo. Se pueden crear en cualquier momento.</li> <li>Foco: permite variar el fondo con efectos de luz o de profundidad o cercanía.</li> <li>Palabras: permite 400 caracteres. Se pueden hacer bocadillos o títulos.</li> </ul>	
Funcionalidad n	<p>5. Finalización del cómic</p> <p>En último lugar se pulsa en la parte superior derecha, en "listo" y se pone el título al cómic.</p> <p>Una de las características de Pixton es que absolutamente todo se puede editar y modificar. Su interfaz es muy intuitiva y de fácil manejo.</p>	
	<p>Por último, desde nuestro perfil podemos ir viendo todos los cómics creados. Si pinchamos sobre uno de ellos nos da la opción de editarlo o enviarlo. Desde la parte superior derecha podemos descargarlo en pdf, imprimirlo, enviarlo o compartirlo en redes sociales.</p>	
Cierre	<p>Estas son las opciones más destacadas para crear material o contenido de <b>PIXTON</b> para la docencia.</p>	<p>Diapositiva con captura de pantalla de la herramienta.</p> 

Se ha seguido el mismo guion para todas las píldoras educativas. Todas y cada una de las 50 píldoras elaboradas han sido coordinadas y revisadas por la IP del proyecto, Cristina M. Castillo Rodríguez, guionadas en gran parte por la investigadora Ángela Luque Giráldez y editadas por el Servicio de Enseñanza Virtual y Laboratorios Tecnológicos de la Universidad de Málaga (evlt) ya citado anteriormente [Fig. 4].

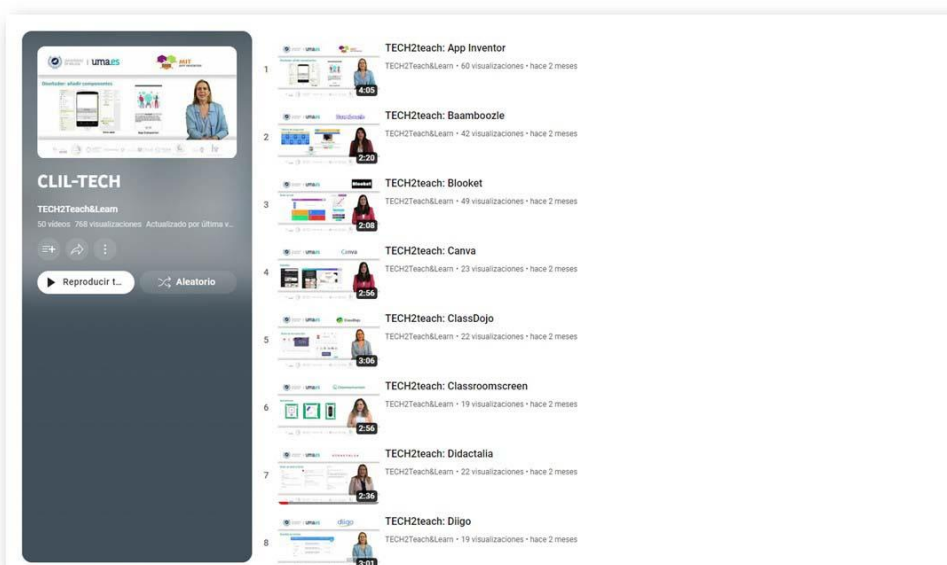


Figura 4. Canal de YouTube donde están alojadas las 50 píldoras audiovisuales

Siguiendo con los resultados obtenidos, y volviendo a las píldoras elaboradas de forma expresa para Ciencias Sociales-Humanidades, hay que insistir brevemente en las características específicas de las herramientas seleccionadas.

**Toki-Toki:** es una plataforma online que sirve para crear líneas de tiempo interactivas, en las que se puede combinar imágenes, textos y contenidos audiovisuales. Sí que es necesario el registro en la plataforma, pero tiene un plan gratuito, que aunque pueda ofrecer la creación de un solo trabajo, permite hacer una práctica sobre las posibilidades de esta. Además, permite la edición, la colaboración entre varios usuarios y la exportación en distintos formatos, por ejemplo PDF o incluirlo en una página web. (<https://www.tiki-toki.com/>)

**StoryMaps JS:** es una herramienta gratuita que nos sirve para crear mapas interactivos con contenido multimedia. Solo es necesario tener una cuenta de Gmail y registrarnos en la herramienta. Su uso es muy intuitivo, y se comienza por la introducción, se indica título, una breve descripción y se pone una imagen. Se añaden las diapositivas que se consideren, rellenando los mismos campos, además de poder colocar un marcador en el lugar del mapa que se quiera. Una vez concluido se puede navegar a través del mapa, estos son ofrecidos por la propia plataforma. Una vez acabado puede exportarse o vincularse con redes sociales. (<https://storymap.knightlab.com/>)

**Interactive Maps – Didactalia:** Es una gran comunidad educativa que engloba a todos los sectores, a todos los niveles educativos y de manera gratuita. Esta herramienta permite la gestión de un espacio como si fuese una clase, subiendo tareas y contenidos de todo tipo. Tiene un plan gratuito y otro de pago con más herramientas y funciones. En esa clase, organizada según edad y asignatura, el docente puede añadir tareas, test y lecciones. Además puede subir sus propios materiales o usar los que la plataforma le sugiera. Tiene multitud de recursos, juegos, y herramientas para el docente del tipo control de calificaciones, etc. (<https://mapasinteractivos.didactalia.net/en/community/mapasflashinteractivos>)

**TimeToast:** Es una aplicación que nos permite la creación de líneas de tiempo bastante útiles para nuestras presentaciones. Hay que registrarse previamente, pero con un correo electrónico es suficiente. Se escogen uno de los planes que ofrece, pero el gratuito presenta opciones muy válidas aunque limite el número de usuarios y algunas de sus funciones. No obstante, la creación es muy sencilla e intuitiva, se abre el proyecto en la pestaña *Timelines*, eligiendo un título, categoría y editores, además de indicar si el trabajo es público o borrador. Se pueden añadir eventos o *timespans* (espacios de tiempo), los cuales nos permiten indicar el inicio y fin de un determinado periodo. En esos *timespans* se indica título, descripción, fecha y si se quiere se puede incluir una imagen. Los proyectos pueden editarse en cualquier momento y también descargarse y compartirse cuando ya se han concluido. También se pueden consultar las líneas de tiempo creadas por otros usuarios. Es una herramienta muy útil para materias de humanidades en general, al igual que las que le preceden (<https://www.timetoast.com/>)

**Padlet:** es una plataforma que nos ofrece crear murales colaborativos, pudiéndose presentar textos y recursos multimedia en el mismo espacio. Está pensada para que varios usuarios puedan trabajar en el mismo mural. Su registro y suscripción son necesarios para poder trabajar en la plataforma. El plan gratuito permite un número limitado de creaciones. La plataforma ofrece siete tipos de Padlets, algunos estáticos; como la cronología, la lista, el tablero, el muro o la columna y sin embargo, otros son dinámicos; como el mapa o el lienzo. El editor de Padlet es muy intuitivo y permite modificaciones de los recursos básicos como el título, las fuentes, etc. También permite subir documentos en formatos populares como PDF o Word, además de otros enlaces y archivos de imagen o multimedia. Se pueden crear tanto Padlets estático o dinámicos, en este último tipo los elementos se conectan con líneas y fechas, pero la edición es similar en ambos casos. Uno de los Padlets interesantes son los mapas, en este caso entran dentro de la tipología de dinámicos. Una vez se ha concluido el trabajo se puede exportar distintos formatos, así como enviarse por mail, compartirse por redes sociales, web o creando un código QR (<https://es.padlet.com/>)

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión, y desde nuestro punto de vista como investigadora del proyecto, cabe decir que se ha realizado un trabajo ímprobo para el tiempo concedido. Es cierto que las prórrogas, tras la COVID-19, han ayudado a que se pueda seguir trabajando durante algunos meses más, pero, sin duda, el trabajo realizado demuestra que se han dado respuesta a los objetivos planteados y a los propósitos de realización de píldoras audiovisuales para el fomento y ayuda de la docencia asíncrona y online.

Durante más de una década se estaba percibiendo de que había una notoria necesidad de introducir más recursos y herramientas digitales en las aulas. Si es cierto que son numerosos los colegios de primaria e institutos de educación secundaria y obligatoria que estaban llevando a la práctica interesantes proyectos y propuestas, pero, sin embargo, más de un 80% de la enseñanza se había quedado anclada en metodologías y recursos tradicionales. Por tanto, dentro de todo lo malo, la COVID-19 ha traído algo bueno a nuestra enseñanza “[Durante el Covid-19] las TIC emergen como una herramienta vital para dar continuidad a los procesos educativos y permitir la interacción estudiante-docente” (Olivares-Parada, Olivares-Parada, Parada-Rico, 2021). Fue como una bofetada, como si se pusiese a todos los actores de la educación antes sus propias carencias, medios, miedos y también conocimientos. Mientras un número



muy reducido de profesores pudo traspasar su docencia presencial al modo online primero y luego al bimodal sin muchos esfuerzos, otro porcentaje pequeño no supo cómo atajar el cambio y su docencia se vio mermada por esta falta de conocimiento en habilidades y conocimientos informáticos. De ahí que en el cuestionario inicial del proyecto se preguntase expresamente por el conocimiento y uso durante y tras la covid-19. En tal caso, es notable insistir de que muchas de estas herramientas trabajadas en el proyecto como píldoras formativas ya existían, pero la pandemia agilizó su uso.

De otra parte, afirmamos que la tecnología, las herramientas, las plataformas y los recursos ya existían, pero que la pandemia agilizó su puesta en marcha, su uso, porque no había otra manera de salir del atolladero en el que se encontraron muchas familias, docentes y estudiantes si no era empleando la tecnología y los recursos y herramientas digitales con fines docentes.

*CLIL-TECH* se diseñó con la idea de ayudar a los docentes y alumnos a poder introducir esas herramientas en sus clases diarias. Ha sido todo un lujo poder conocer de primera mano la opinión de decenas de profesores de distintos niveles educativos de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía. Al igual que ha sido sumamente interesante saber las herramientas más populares o fáciles para llevar a cabo una adaptación o introducción de actividades basadas en herramientas digitales por el grupo de docentes encuestados.

En la segunda fase del proyecto, la de identificación, búsqueda y clasificación de los recursos, igualmente ha sido relevante poder conocer y profundizar en algunas de estas herramientas que, sin duda, ofrecen todas ellas numerosas posibilidades para las humanidades (u otra disciplina de las representadas en el proyecto). Tras esa fase, la cuidada elaboración de las píldoras audiovisuales y su temporalidad ha servido para que el uso y consumo de estas sea algo bastante ágil y concluyente.

Finalmente, afirmamos que la puesta en marcha del proyecto durante los meses que estuvo en vigor, la consecución de los objetivos, y la valoración del diseño del proyecto, su implementación y la evaluación de sus resultados ha cubierto con creces las expectativas planteadas.

## REFERENCIAS

- Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/541/1/AlcantaraA\\_2020\\_Educacion\\_superior\\_y\\_covid.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf)
- Castillo Rodríguez, C.M. (2020). Memoria Científico-Técnica del proyecto Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Servicio de Investigación. I Plan Propio de Investigación y Transferencia 2020. Universidad de Málaga, pp- 1.15.
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>
- García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), pp. 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>

- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), pp. 171-186.
- González-Ramírez, T. y López-Gracia, Á. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las tecnologías de la Información y la Comunicación, *Revista Latinoamericana de tecnología Educativa*, 17(2), pp. 73-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.73>
- Maloney, S. Moss, A. y Ilic, D. (2014). Social media in health professional education: a student perspective on user levels and prospective applications. *Adv. Health. Sci. Educ. Theory. Pract.*, 19(5), pp. 687-697. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9495-7>
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Olivares-Parada, G.; Olivares-Parada, P.; Parada-Rico, D. (2021). El contexto de la Covid-19 como espacio para repensar la virtualización educativa por parte de docentes universitarios. *Educación y Humanismo*, 23(40), pp. 1-17. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4276>
- Portillo-Torres, M.C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357008>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Rodríguez Siu, J.L. (2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), pp. 186-199.  
DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>  
URL: <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López, P. Miralles, J. Prats y C.J. Gómez, (coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* pp. 23-48. Editorial Graó.
- Vázquez, A.I. y Cabero, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.47078](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078)
- Velasco, M.A. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), pp. 771-777.



## 61. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica

Matencio López, Rita

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen** Los marcos legislativos educativos nacionales de los últimos años, centran su atención en una educación competencial, sin embargo, queda obviada o sesgada la apuesta por la competencia intercultural a pesar de que esta contribuye a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y activos en una sociedad multicultural diversa y cambiante. A partir de la evidencia de los beneficios de un aprendizaje basado en la competencia intercultural para el alumnado de ESO, parece pertinente la realización de un programa de intervención educativa, que, en nuestro caso, se inscribe en el área de Geografía, Historia y contextualizado en el currículo de 3º ESO (Real Decreto 217/2022), bajo el título: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Teniendo como objetivo principal de esta investigación la intención de validar dicho programa.

La evidencia empírica de los logros o limitaciones de dicho programa se confirma a partir de dos instrumentos de recogida de información a alumnado de 3º ESO de un instituto público de la Región de Murcia: un cuestionario acerca de las concepciones en competencia intercultural (pretest y postest) y una escala de valoración de la competencia intercultural administrada a un grupo experimental y a un grupo de control. Los resultados constatan que la competencia intercultural está más afianzada conforme el alumnado participante avanza en la aplicación del programa de intervención. Circunstancia que se refuerza por la confirmación que este grupo participante experimenta un mayor desarrollo de la competencia intercultural respecto al grupo no participante.

Palabras clave: competencia intercultural, diversidad cultural, pensamiento crítico, Geografía e Historia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes objetivos que se propone la *Educación Obligatoria* es lograr que todo el alumnado alcance sus objetivos y no sólo algunos. Solo así podremos hablar de una educación de calidad. Este planteamiento lleva implícito reconocer que la diversidad forma parte de nuestra cotidianidad. No es algo que podamos creer o estar de acuerdo, simplemente es. Ante esa evidencia, la pregunta que se plantea, es cómo queremos orientar esa multiculturalidad desde las aulas, cómo queremos vivir esa diversidad. A saber, hacia la homogeneización cultural de los distintos grupos sociales y culturales o, por el contrario, hacia la configuración de unos centros interculturales.

Entendemos que la diversidad cultural posee una gran potencialidad educativa cuando se aborda desde la *dimensión intercultural*, al permitir vivenciar los valores democráticos de la igualdad, la solidaridad, la justicia social, el respeto y la tolerancia hacia lo diferente. Asimismo, enriquece la interacción entre las personas al transmitir, al modificar y compartir significados. En consecuencia, la educación intercultural es concebida como un instrumento de renovación pedagógica y de transformación social, que impulsa replantear nuestras concepciones, valores y actitudes, de forma que, en el contexto educativo, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación conduzcan hacia una educación al servicio de una comunidad plural.

Pero con frecuencia se identifican la *educación multicultural* y la *educación intercultural*, se reproducen de forma indistinta, pero la interculturalidad posee una serie de rasgos de los que no participa la multiculturalidad. Sin duda, la sociedad multicultural es ya una realidad, pero no tanto se puede decir de la perspectiva intercultural, que todavía es un reto, está en construcción. Según la UNESCO (2001) la *educación intercultural* es “la coexistencia de sociedades humanas o culturas dentro de un espacio concreto, y sus expresiones”.

Al hilo de estas apreciaciones partimos de la convicción de que la educación intercultural ayuda a la formación integral del alumnado, en tanto que no sólo le capacita profesional y académicamente, sino que al mismo tiempo contribuye a dotarlo de competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida, ejerciendo una ciudadanía activa, responsable y comprometida con los valores democráticos. En definitiva, se trata de potenciar el enriquecimiento personal del alumnado en relación al mundo que le rodea y ayudarle a obtener información y desarrollar su capacidad crítica y reflexiva para interpretarlo. No obstante, aunque la propuesta intercultural debería permear el sistema educativo somos conscientes de que la realidad impone *otros parámetros educativos*, por lo que apostamos por desarrollar la interculturalidad desde nuestra práctica pedagógica para desdibujar la diversidad cultural como problema o temor a través de los valores que postula la educación intercultural. Y es que, para algunos, el concepto de diversidad cultural no siempre se identifica con el respeto y la valoración, sino que está desvirtuada por sesgos y estereotipos.

A partir de la evidencia de los beneficios de un aprendizaje basado en la competencia intercultural para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, parece pertinente la realización de un *programa de intervención educativa*, que, en nuestro caso, se inscribe en el área de Geografía e Historia y que responde al título de: *Programa para una acción educativa intercultural en el área de Geografía e*

*Historia de 3.º ESO: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado.* Se trata de una propuesta de trabajo conformada por cincuenta y cuatro actividades de enseñanza y aprendizaje integradas en quince bloques de contenidos que pretenden desarrollar los tres ámbitos de la competencia intercultural (cognitivo, afectivo y comportamental). Con estas actividades se intenta ofrecer una respuesta positiva a la diversidad cultural a partir de un enfoque global, integrador e intercultural desde el actual currículo con el fin de evitar que en su implementación exista una desconexión con el área de Geografía e Historia.

Además, como no podía ser de otro modo, dicho programa se sustenta y fundamenta bajo los constructos teóricos de la educación intercultural y la competencia intercultural. En concreto, este programa obedece a los siguientes principios estructurantes que postula la educación intercultural (Osuna, 2012):

- El reconocimiento de la diversidad cultural tanto en nuestra sociedad como en los centros educativos.
- La naturaleza abierta del espacio educativo a la comunidad en la que la participación, el trabajo cooperativo, la reflexión y el pensamiento crítico en relación a la diversidad cultural lo transformen en una realidad democrática.
- La estimación de la cultura como un concepto dinámico que evita catalogar ciertos valores, actitudes o expectativas a las personas según su procedencia y minimiza la rígida acepción de la identidad.
- La idea de una educación que incide en una reflexión crítica del origen de las diferencias y su relación con el contexto sociohistórico y actual. En este sentido, resulta imprescindible el tratamiento del racismo y la discriminación como tema transversal del currículo, no con el propósito de eliminarlo (es una utopía) pero sí al menos para contribuir a despertar la conciencia y la sensibilidad con el fin de censurarlo.

La presente investigación se marca como objetivo general: Validar el programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Dicho objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa en competencia intercultural.
2. Establecer diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa.

En definitiva, recurrimos a este proyecto, conscientes de que urge dar una respuesta seria y responsable al tratamiento de la diversidad cultural en nuestras aulas. Resulta evidente que la complejidad y multiculturalidad de la sociedad se cuele en la realidad de nuestros centros educativos. Razón por la que creemos conveniente fomentar el diálogo y la interacción intercultural para desarrollar no sólo la comunicación y evitar las exclusiones, que no pocas veces van acompañadas del fracaso escolar, sino también, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que considera al alumnado como agente activo.

## **2. MÉTODO**

Los objetivos planteados nos han condicionado para optar por un diseño metodológico inscrito en la investigación evaluativa, en concreto, a partir del modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) que fue propuesto inicialmente por Stuffleam (1993) y Guba (1994). Dicho modelo va encaminado hacia la gestión y la toma de decisiones, reivindicando una idea comprensiva de la evaluación en tanto que considera el proceso evaluativo como continuo y sistémico. No obstante, en esta investigación nos centramos en abordar la evaluación de proceso y de producto.

### **2.1. Descripción del contexto y participantes.**

El ámbito educativo en el que se implementa el programa es el IES Poeta Sánchez Bautista, centro público ubicado en el área periurbana de la ciudad de Murcia, correspondiente a la pedanía de Llano de Brujas. En él se imparten estudios de ESO, Bachillerato, Formación Básica y Ciclos del Grado Superior. La pedanía murciana de Llano de Brujas refleja una realidad multicultural dentro de un contexto de grandes cambios sociales y culturales propios de nuestra sociedad actual. Los principales rasgos que definen esta población son:

- Una estructura de la población joven consecuencia de la natalidad de la población autóctona y de la contribución de las familias de origen inmigrante.
- La estructura productiva es variada destacando el sector servicios y, en menor proporción, el sector primario y secundario.
- Una gran heterogeneidad étnica y cultural marcada por los procesos migratorios de familias extranjeras no comunitarias, destacando el grupo de latinoamericanos y magrebíes.
- El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, con una clara incidencia de desempleo en los últimos años.

En relación con las características del alumnado del centro, cabe destacar:

- La población autóctona es de diversa procedencia de otras pedanías cercanas como Monteagudo, El Esparragal, Las Lumberas, La Cueva, la Orilla del Azarbe y Llano de Brujas.
- La población de origen inmigrante pertenece a diferentes nacionalidades, siendo las más representadas la marroquí, ecuatoriana y colombiana. En general, no presentan dificultades lingüísticas para su integración.
- El nivel socioeconómico del alumnado es de clase media-baja verificado a partir de los datos recabados por el IES Poeta Sánchez Bautista desde el Departamento de Orientación y la Dirección del mismo.
- La presencia de alumnado que vive en régimen de acogida producto de situaciones familiares difíciles y problemáticas o simplemente por carecer de referentes familiares, así como de menores de origen inmigrante.

La verificación experimental del programa de intervención intercultural se realiza en dos grupos de alumnado que cursa 3º de Educación Secundaria Obligatoria en el IES Poeta Sánchez Bautista. Estos grupos están constituidos por un total de cuarenta alumnos y conforman, lógicamente, el grupo

experimental. Ambos se caracterizan por tener un rendimiento académico y ritmo de aprendizaje heterogéneos, con diferentes expectativas e intereses y con presencia de jóvenes pertenecientes a minorías sociales y culturales, tales como colombianos, ecuatorianos y magrebíes que se encuentran perfectamente integrados lingüística y socialmente.

Por otra parte, con la finalidad de constatar si el programa de intervención intercultural cumple con los objetivos propuestos, se han establecido dos grupos de control conformado por una veintena de alumnos en cada uno de 3° ESO.

## **2.2. Instrumentos.**

Los instrumentos que se han utilizado para obtener la información están definidos por los objetivos que se pretenden conseguir, lo que ha obligado a seleccionar diferentes instrumentos y fuentes de recogida de información. En concreto, se ha aplicado un cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural administrado a dos grupos de alumnado de 3° ESO de veinte alumnos/as cada uno, antes de la aplicación del programa de intervención y con posterioridad al mismo.

Y, además, se ha aplicado una escala de valoración de la competencia intercultural general adaptada de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) para testar si el desarrollo del programa de intervención propuesto influye positivamente en la adquisición de la competencia intercultural en el alumnado participante (cuarenta alumnos de 3° ESO) frente al alumnado no participante (cuarenta alumnos de 3° ESO).

## **2.3. Procedimiento.**

La aplicación de los distintos instrumentos de recogida de información ha supuesto también diferentes procedimientos. De modo que, *el cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural* se aplicó a los grupos participantes de forma anónima durante dos sesiones, al comenzar (pretest) y al concluir (postest) el programa de intervención intercultural con el fin de determinar si se producen cambios en las respuestas antes y después del programa de intervención propuesto.

Por su parte, *la escala de valoración de la competencia intercultural general* es una adaptación del desarrollado por Blasco, Bueno y Torregrosa (2004), y se aplicó de forma anónima tanto al grupo experimental (participante) como al grupo de control (no participante). Para este último caso, fue preciso solicitar permiso al docente de Geografía e Historia de estos grupos para que la investigadora lo administrara.

Todos estos instrumentos de recogida de información han generado información que, por su naturaleza, demanda un tratamiento y análisis cualitativo y cuantitativo. A tal fin, se ha utilizado tanto el programa SPSS para el primer caso, como el programa Atlas.ti, para los datos cualitativos.

## **3. RESULTADOS**

A lo largo de la aplicación del programa de intervención intercultural se ha conseguido un gran volumen de información a través de los instrumentos diseñados para ello, lo que enriquece el análisis y la interpretación de resultados.

De modo que el en el *Cuestionario abierto de las concepciones acerca de la competencia intercultural* de elaboración propia, y que recordemos ha tenido dos fases, una anterior al inicio de la ejecución del

programa y otra posterior a su implementación. La finalidad para solicitar la cumplimentación de estos dos tipos de cuestionarios a los participantes queda justificada en la realización de un estudio comparativo para detectar o no la existencia de modificaciones en la mejora de la competencia intercultural durante las dos etapas de cumplimentación de dicho cuestionario.

Los resultados evidencian que, en términos generales, se constatan cambios sustanciales de mejora entre el pre y postest, lo que anima a interpretar que el programa de intervención intercultural ha cumplido sus objetivos. Esta aseveración se ilustra al verificar que, en todas las cuestiones planteadas, la variedad de opciones ha crecido, así como la riqueza interpretativa posibilitando, en términos generales, la mejora de la competencia intercultural en sus tres ámbitos de actuación: cognitiva, afectiva y comportamental.

Un análisis más concreto nos lleva a concluir que:

a) La percepción de la población inmigrante que vive en nuestro país ha mejorado entre la información aportada por el pre y el postest. De modo que, en el pre-test este colectivo se asociaba, fundamentalmente, a países con menor nivel de desarrollo económico dejando al margen otros países de contextos socioeconómicos más elevados.

Además, en esta fase de pretest solo se exponían los problemas económicos para explicar las causas de las migraciones actuales. Al hilo de esta argumentación, esta población era clasificada en dos grandes tipologías: una asociada a un perfil positivo (gente trabajadora, gente de negocios, gente de nivel económico elevado, con expectativa de futuro mejor) y otra catalogada con perfil negativo ilustrado con gente problemática.

Asimismo, se identificaban a las poblaciones procedentes del continente africano con una situación de irregularidad legal, mientras que se concebía a la inmigración originaria de Europa y de Asia con un estatus económico elevado. Finalmente, algunos participantes advertían sentimientos de inseguridad y temor hacia este colectivo, si bien, otros optaban por valorar la amistad con este grupo, aunque solo en el caso de amigos/as y no de compañeros/as.

Los resultados del postest arrojan una valoración más realista y positiva hacia el colectivo de origen inmigrante. Así pues, se constata que el alumnado ha dejado de identificar al colectivo de origen inmigrante con países subdesarrollados o en vías de desarrollo, sino que amplía su percepción a países con mayor nivel de desarrollo económico (Europa occidental y Japón) o países denominados emergentes (Brasil) en el contexto mundial significando, además, una mayor conciencia a la realidad migratoria que perciben como próxima y cotidiana.

Al tiempo que al verificar los problemas de los países de origen de esta población se observa que el listado se amplía, incorporando a los problemas de carácter económico otros de índole política. Asimismo, han desaparecido los sentimientos de temor e inseguridad hacia este colectivo y se incide en el valor de la amistad que alcanza no solo a sus amigos/os sino a las/os compañeras/os. Finalmente se concibe el fenómeno migratorio como enriquecimiento cultural, circunstancia que denota un importante cambio cualitativo.

b) Al referir de qué países proceden mayoritariamente los emigrantes que llegan a España, las respuestas del postest se amplían respecto al pretest en todas las áreas geográficas seleccionadas. Además, algunos de los errores cometidos en el pre test han desaparecido (ejemplo, no atribuir a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla la nacionalidad española).

Ahora bien, si esta valoración del postest resulta positiva, hemos de constatar la reiteración de errores al no identificar país alguno del África subsahariana, sino que a este espacio geográfico se le asigna la consideración de área cultural. Así como la identificación de musulmanes y árabes con la denominación de países.

c) El pretest identifica, mayoritariamente, que las migraciones son un asunto reciente derivado fundamentalmente de la crisis económica actual y la búsqueda de nuevas oportunidades. Siendo un grupo minoritario de alumnado que significa que siempre han existido y lo relacionan con el pasado emigrante de España.

Además, los factores que justifican las migraciones en el pasado se identifican con situaciones de conquista, con la necesidad de encontrar trabajo, con la existencia de distintos medios de transporte para su ejecución y, por último, con el desarrollo de conflictos bélicos.

Estos datos comparados con el postest confirman que la totalidad del alumnado participante es consciente de que los fenómenos migratorios son intrínsecos a la historia de la humanidad, encontrando nuevas aportaciones que ilustran esta premisa. Igualmente, se introducen nuevos factores explicativos del hecho migratorio, relacionados con la existencia de conflictos religiosos y étnicos, la subsistencia y búsqueda de mejores expectativas. Finalmente, en el postest no se advierte que algún alumno no pueda responder a la cuestión planteada.

d) Al intentar descubrir el grado de conocimiento del alumnado acerca de la multiculturalidad, se corrobora que durante la implementación del pretest un nutrido grupo de alumnado no contesta y otro lo relaciona, mayoritariamente, con la conexión entre culturas, incidiendo en el hecho diferencial.

Además, se observan errores que vinculan la multiculturalidad con la presencia de una cultura única en un espacio determinado. Estos datos mejoran con el postest, confirmando que las opciones de respuesta han aumentado y mejorado. De modo que, el alumnado es capaz de detectar que la multiculturalidad se asocia a los conceptos de coexistencia, convivencia, combinación y vivencia, términos que denotan la voluntad de conexión, contacto e interrelación.

Igualmente, cierto alumnado identifica la acepción de multiculturalidad con la necesidad de defender el respeto hacia otras culturas junto con el entendimiento. Idea que se refuerza con el valor del conocimiento. Confirmando que cualquier valoración pasa por el conocimiento. Finalmente, ha disminuido el alumnado que no contesta a la cuestión planteada.

e) Una de las cuestiones claves ha sido conocer la definición que otorgaba el alumnado a la interculturalidad, constatando que, durante el pretest, fueron numerosos los que reconocían su

desconocimiento. Atribuyendo en el mejor de los casos, este término asociada a la diversidad cultural. Además, eran frecuentes los errores, que en numerosas ocasiones se asemejan a los detectados en las definiciones otorgadas a la multiculturalidad señaladas anteriormente. De modo que la acepción de interculturalidad aparecía vinculada con la incomunicación de las culturas y/o la existencia de una única cultura.

Sin embargo, esta situación mejora con la implementación del postest. En efecto, el alumnado, mayoritariamente, introduce categorías conectadas directamente con el hecho intercultural como intercambio cultural, relación cultural, convivencia cultural, mezcla cultural, comunicación cultural o proximidad cultural. Circunstancia que ratifica un mayor grado de conocimiento.

Ahora bien, el postest también presenta sus debilidades verificadas en el hecho de que un exiguo grupo de alumnado no es capaz de precisar una definición adecuada de interculturalidad.

f) Al consultar al alumnado acerca de sus propuestas para poder evitar el trato diferente hacia otras personas del entorno, las diferencias entre los resultados del pre y postest evidencian ciertos cambios, tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo. Recordemos que se trata de una cuestión vinculada con el ámbito comportamental, lo que conlleva mayores reticencias a los cambios.

Especificando encontramos que en el pretest las aportaciones del alumnado se relacionan con el valor de la igualdad, el reconocimiento de derechos, la práctica del entendimiento y del conocimiento. Además, se evidencia en un exiguo grupo de alumnado la vía punitiva como posible solución. Otros grupos optan, bien por negar la existencia de situaciones de discriminación en su entorno o, incluso, que se pueda ofrecer solución alguna cuando se confirma esta realidad discriminatoria. Pero lo más inquietante es el rechazo a la inmigración, si bien solo se aprecia en un único alumno. Esta circunstancia, aunque reducida, advierte de la presencia de alumnado que no participa de los presupuestos interculturales.

Comparativamente esta información con el postest evidencia que el valor del entendimiento se hace extensivo como solución, ejemplificando en la autocrítica, el respeto a diferentes opiniones, el reconocimiento de la diferencia, la integración, la colaboración en sentido bidireccional entre autóctonos y alóctonos, así como la posibilidad de crear asociaciones para ayudar a personas afectadas por contextos discriminatorios. Además, el alumnado descubre la importancia de la formación y el conocimiento, la necesidad de promover actividades multiculturales y de interpretar adecuadamente la información que ofrecen los medios de comunicación. Asimismo, se significan como la raíz del problema de la discriminación, además del racismo, ya citado en el pretest, otros como los prejuicios y estereotipos. Finalmente, se ha reducido el alumnado que no responde a la cuestión planteada, y no hay muestras de rechazo a la inmigración.

A pesar de estos cambios sustanciales, aún se observa la presencia de alumnado que no aporta solución alguna para solucionar los problemas de las personas discriminadas en su entorno. Hecho que demuestra que persiste cierto recelo o indiferencia ante la cuestión planteada.



g) La percepción hacia la diversidad cultural ha mejorado, de tal forma que, en el pretest, si bien se constata que la mayoría del alumnado presenta una visión positiva, se advierte cierto alumnado que muestra una percepción negativa a los contextos multiculturales, verificado en numerosas opciones identificadas con la no aceptación y el desagrado hacia la diversidad cultural. En este sentido, encontramos también ejemplos que subrayan la indiferencia hacia esta diversidad cultural. Por otra parte, resulta grato observar que cierto alumnado crítico con el relativismo cultural lo que denota una crítica hacia algunas costumbres de ciertas tradiciones culturales.

En relación al postest la aceptación de la diversidad cultural encuentra más seguidores y, además, estos enriquecen sus discursos, percibiéndose como enriquecimiento y cotidianidad, utilidad, deseo de practicar o valorar otro punto de vista. Al tiempo que queda suprimida la visión de desagrado hacia la diversidad cultural, aunque se mantiene en dos alumnos el rechazo a dicha diversidad y/o indiferencia a la misma.

Ahora bien, ha desaparecido la denuncia del relativismo cultural en relación a ciertas prácticas y costumbres de algunas culturas que atentan contra los derechos humanos. Pero se reafirma los aspectos más positivos de la diversidad cultural.

h) Al plantear al alumnado la posibilidad de que sugiera algunas medidas para contribuir a cambiar la situación de algunos inmigrantes en desventaja social, no se aprecian grandes diferencias entre los resultados del pre y postest. Hecho que certifica que cuando se trata de trabajar la competencia intercultural en su ámbito comportamental, los cambios se producen de forma más lenta y pausada. A modo de conclusión encontramos que el alumnado en el pretest valora el entendimiento, la igualdad, el reconocimiento de derechos, proyectar una imagen positiva hacia el colectivo inmigrante o rechazar cualquier situación discriminatoria. Además, se observa la aportación de un reducido número de alumnado que opta por la intolerancia hacia el fenómeno migratorio, por lo que no sugiere ninguna medida para cambiar, cuando es preciso, su situación de desventaja social. Haciendo hincapié en el destierro como única vía para solucionar dicho problema. En otros casos, el alumnado apuesta por la inacción al defender que no hay posible solución. Y finalmente, otros optan por no contestar.

Esta información comparada con los datos extraídos del postest permite atisbar algunos matices, como el hecho de que las opciones relacionadas con el valor del entendimiento, el reconocimiento de los derechos humanos ha aumentado. Además, no se refleja explícitamente un rechazo hacia el colectivo inmigrante, aunque se mantienen las posiciones de inacción para mejorar la vida de estas personas lo que en cierta manera implica un compromiso nulo con la realidad multicultural.

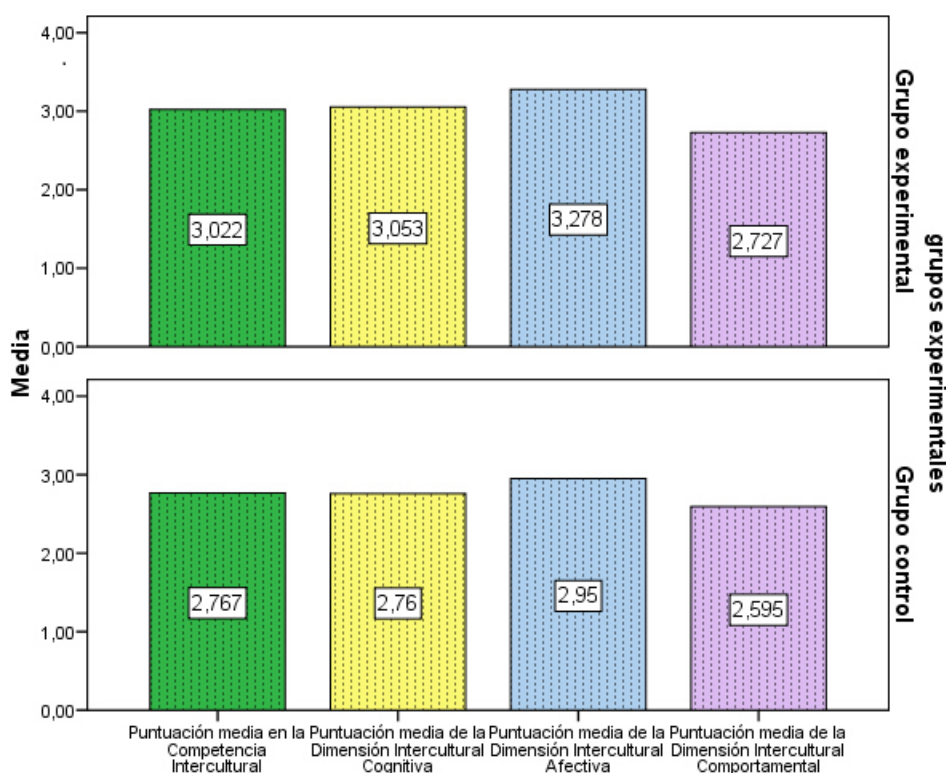
Además, seguimos observando alumnado que decide no contestar o afirmar la imposibilidad de solución ante esta problemática, incluso, se llega a incidir en el calificativo de difícil solución que denota la existencia de un grupo de alumnado que amparado en las dificultades que entraña encontrar soluciones no realiza ninguna aportación.

A modo de balance se puede concluir que el programa de intervención intercultural ha promovido la competencia intercultural en el alumnado, en su vertiente cognitiva, afectiva y comportamental. Si bien

este último ámbito presenta variaciones menos significativas respecto al ámbito cognitivo y afectivo. Lo que corrobora que la competencia intercultural comportamental es la que contempla mayores dificultades para su adquisición y/o mejora puesto que ofrece mayores reticencias a cualquier tipo de modificación. Finalmente, es preciso recordar que una de las principales intenciones ha sido verificar la idoneidad, pertinencia y efectividad del programa para el alumnado. Este deseo ha requerido constatar la existencia de diferencias y/o similitudes entre el alumnado participante del programa y no participante en relación a la competencia intercultural para lo cual se aplicó la *escala de competencia intercultural general* adaptado de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) para medir la competencia intercultural.

Recordemos que el análisis comparativo fue protagonizado por cuatro grupos de 3.º ESO, dos de ellos, como participantes del programa y otros dos en calidad de grupo de control (no participantes del programa).

El análisis descriptivo y comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control se realizó a través de los estadísticos de las puntuaciones medias de la competencia intercultural en sus dimensiones total, cognitiva, afectiva y comportamental, así como las puntuaciones medias de frecuencias, abordadas igualmente en las cuatro dimensiones anteriores (Figura 1).



**Figura 1.** Diagrama de barras comparativo entre la puntuación media de la competencia intercultural, la puntuación media de la dimensión intercultural cognitiva, afectiva y comportamental del grupo experimental y grupo de control. Fuente: elaboración propia.

Comenzando por el análisis descriptivo, se concluye la existencia de una diferencia significativa en competencia intercultural y sus correspondientes dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) entre el grupo participante del programa y el grupo de control. Verificándose que es en la competencia

cognitiva (0,255) y afectiva (0,293) donde se descubren mayores diferencias, superando los 0,2 puntos, mientras que éstas se reducen atendiendo a la competencia intercultural comportamental (0,132).

Estos datos vuelven a confirmar que cuando se distinguen los tres ámbitos de la competencia intercultural, nuevamente, la competencia intercultural comportamental resulta menos proclive a sufrir modificaciones, por lo que su mejora entraña mayores dificultades.

Además, el análisis descriptivo-comparativo se completó con el estudio de las puntuaciones medias de frecuencias de la competencia intercultural, que reveló, igualmente, que el alumnado participante del programa posee un mayor desarrollo de la competencia intercultural (12,5 puntos) frente al alumnado que no ha sido objeto de intervención (6,5).

Esta situación se mantiene para el resto de tipologías de la competencia intercultural, si bien con distintos matices. De modo que, en relación a la competencia intercultural cognitiva, el grupo experimental obtiene unas puntuaciones con dos máximos que se sitúan en 8 y en 6 coincidentes con el grupo de control, pero este último grupo presenta puntuaciones más bajas en relación al grupo de alumnado participante. Estos resultados cabe interpretarlos por el hecho de que, habitualmente, el alumnado suele estar más familiarizado con aspectos cognitivos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a otros relacionados con aspectos afectivos y comportamentales.

Si nos centramos en la competencia intercultural afectiva, el grupo integrado por el alumnado participante se significa (con dos puntuaciones máximas de 11 y 10) respecto al grupo de control (con una puntuación máxima de 7) por lo que podemos concluir que el programa ha podido ayudar a esta mejora.

Finalmente, atendiendo a la competencia intercultural comportamental, se evidencia que, nuevamente, el grupo experimental presenta puntuaciones superiores (con puntuaciones máximas de 12 y 10) frente al grupo de control (con dos máximos de 7 y 5 puntos). Estos datos adquieren especial relevancia por tratarse de un tipo de competencia intercultural, como venimos señalando, muy resistente a los cambios. De modo que, a la luz de estos resultados, se puede confirmar que el alumnado receptor del programa presenta una mejora y activación en la competencia intercultural comportamental respecto al alumnado no participante.

Además, se efectuó la prueba de contraste de hipótesis inferencial para pruebas no paramétricas a través de la *prueba de rangos U de Mann-Whitney*. Las razones que justifican esta determinación están relacionadas con el hecho de que las variables seleccionadas responden a una escala ordinal y la muestra resulta ser numéricamente baja.

A pesar que las conclusiones anteriores demuestran unas claras diferencias entre el grupo de alumnado participante del programa y el grupo de control en todas las dimensiones de la competencia intercultural (cognitiva, afectiva y comportamental). Nos inquietaba la posibilidad de que estos datos fueran simplemente producto del azar y consecuentemente, no estuvieran relacionados con nuestro programa.

Estas dudas fueron rápidamente despejadas cuando se aplicó la *prueba U de Mann-Whitney* cuyos resultados demuestran que efectivamente, existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo y/o mejora de la competencia intercultural del grupo experimental y el grupo de control. Siendo la puntuación media en la competencia intercultural en el grupo experimental de 49.52 frente al 31.16 del grupo de control.

Concretando, la competencia intercultural cognitiva del grupo participante arroja una puntuación superior (49.93) respecto al grupo de control (32.10). Situación análoga la encontramos para la competencia intercultural afectiva (49.59) frente al grupo de control (31.06). Reduciéndose las distancias (aunque siguen siendo superiores) en el caso de la competencia intercultural comportamental, a razón de 45.43 del grupo experimental frente al grupo de control (37.06).

En definitiva, podemos determinar que el programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*” ha posibilitado favorecer la competencia intercultural en nuestro alumnado en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) dentro del currículo de Geografía e Historia.

#### **4. CONCLUSIONES**

Somos seres marcados por una sociedad multicultural donde confluyen de forma constante intereses contrapuestos, desigualdades y diferentes condiciones de origen. Y nos preocupa conocer y comprender cuál debe ser la función de la educación y en particular de los docentes, como agentes de cambio en la búsqueda de una educación que se asoma a la interculturalidad.

Con esta investigación se ha intentado aportar evidencias significativas en la configuración de unas prácticas educativas interculturales consecuentes con el momento histórico actual. Porque nuestro último propósito ha sido ofrecer una propuesta didáctica que permita trabajar desde una perspectiva intercultural los contenidos curriculares del área de Geografía e Historia, y en concreto desde el currículo de Geografía e Historia de 3º ESO (Real Decreto 217/2022). Una intención que se incardina dentro de nuestra preocupación personal y profesional por emprender una educación bajo el signo de la interculturalidad. Los resultados de la investigación atestiguan que se ha dado respuesta a los dos objetivos que marcan el presente trabajo. Por un lado, se confirma que el programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, ha permitido contribuir al desarrollo de la competencia intercultural en todos sus ámbitos (cognitivo, afectivo y comportamental), y por otro, confirmar que existen diferencias significativas en la adquisición de la competencia intercultural entre el alumnado participante (grupo experimental) y el no participante (grupo de control) en el programa propuesto.

Ahora bien, estas conclusiones, en ningún caso pretenden ser categóricas ni definitivas, pero sirven para proporcionar los aspectos más significativos y comprender y valorar los objetivos planteados a lo largo de este estudio. Con esta intención recordamos que los objetivos que sustentan esta investigación vienen determinados por la voluntad de ayudar a sentar las bases de un diálogo cívico, basado en los elementos comunes que unen a miembros de una comunidad y sobre el respeto a las diferencias, para proporcionar el reconocimiento en el otro y en el diferente lo que hay en común. Estos fines permitirán transitar por un modelo didáctico basado en la planificación por competencias interculturales (cognitiva,

afectiva y comportamental) utilizando como núcleo temático curricular los movimientos migratorios, por considerar que descubren, reflejan y sintetizan favorablemente la complejidad de nuestras sociedades dinámicas e interrelacionadas.

Contribuir a ensalzar el concepto de igualdad, donde ser iguales también presupone ser diferentes, incluyendo los saberes de unos y de otros para construir un espacio común de conocimiento, entendimiento y reconocimiento. Desde esta concepción, entendemos que los procesos educativos se convierten en interculturales cuando posibilitan una mirada poliédrica hacia las personas singulares en género, cultura, etnia, clase social, etc., rompiendo con una visión del alumnado prototipo y monolítico.

## REFERENCIAS

- Aguado Odina, T. (2005). *Pedagogía Diferencial: Diversidad y equidad. Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Madrid: UNED.
- Aguado Odina, T. (2006). La escuela intercultural. Estructura y organización. En M. A. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp.149- 167). Madrid: La Muralla.
- Aguado Odina, T. y Velázquez, B.B. (2012). Equidad y diversidad en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (358),12-16.
- Blasco, J. L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). Educación intercultural. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (2011). Aprender desde la experiencia. En D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp.11-28). Madrid: Narcea.
- Costas C. (2011). Aprendizaje experiencial y transformación social. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 189-201). Madrid: Narcea.
- Díaz-Aguado, M. J. (edición 2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide. 14
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Y. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp.105-118). Thousand Oaks. California: Sage.
- Martín, P., Ortíz, N., Palacios, A. M., Merino, D. y Gallo, A. (1993). *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Postle, D. (2011). Devolver el corazón al aprendizaje. En D. Boud, R. Cohen y D.Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 45-59). Madrid: Narcea.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfiel, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones*. Conferencia Internacional de Educación. 46ª reunión. Ginebra.

## 62. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica.

Matencio López, Rita María

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Se plantea una propuesta didáctica que nace con la pretensión de abordar las etapas más representativas de nuestra historia más reciente (II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista) a través de la historia de vida de María Galindo y de su hijo, José Manuel González Galindo. Y es que las voces de nuestros protagonistas permiten desplegar el potencial didáctico de la fuente oral.

Esta apuesta didáctica permite marcarnos como objetivo general la posibilidad de explorar, desde el aula de Geografía e Historia, un espacio de aprendizaje del conocimiento histórico a través de la figura de María Galindo y su hijo, José Manuel González Galindo. Para su consecución será clave el trabajo con fuentes primarias y secundarias.

Desde el punto de vista curricular dicha propuesta didáctica se inscribe en 4º ESO en el área de Geografía e Historia (Bloque: la época entreguerras: II República y Guerra Civil y Bloque: un mundo bipolar: La dictadura de Franco en España), pero también se podría implementar en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato (Bloque: II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista).

Palabras clave: fuente oral, fuentes primarias, fuentes secundarias, Historia de España.

## 1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una propuesta didáctica que pretende acercarnos a la Dictadura Franquista a través de las historias de vida de María Galindo y de su hijo José Manuel González Galindo. No obstante, el discurrir de sus experiencias vitales nos permitirá aproximarnos, además a, otras etapas representativas de nuestra historia más reciente como antecedentes de dicha Dictadura. Nos referimos, a la II República y Guerra Civil.

Será José Manuel González quien dará voz a su madre y a la suya propia para adentrarnos en el sombrío mundo de la vida carcelaria de las mujeres y sus hijos durante la Dictadura Franquista. Y es que la presencia de niños en las cárceles es, sin duda, es uno de los grandes dramas de la posguerra española. Fue tanto su número que se tuvo que recordar que:

*“cuando las penadas ingresen llevando consigo a sus hijos de pecho, habrán de ser admitidos en los establecimientos penitenciarios [...]. Pero, transcurrido un plazo que puede fijarse en la edad de los tres años, no existe en estos momentos justificación alguna para que, en las Prisiones, las reclusas tengan a sus hijos”* (BOE Nº 97,6 abril 1940. Orden de 30 de marzo de 1940. Ministerio de Justicia, Presidios y Prisiones).

A partir de ese momento, el presente y el futuro de esos niños estará en manos del régimen al ser víctimas inocentes de un gran catálogo de medidas represivas que conculcaban los más básicos derechos. Entre ellas, se destacan: su falta de identificación al ingresar con sus madres, el hacinamiento, la insalubridad de los recintos carcelarios, la separación de sus madres la mayor parte del tiempo de reclusión, el adoctrinamiento, adopciones irregulares, etc.

Las voces de nuestros protagonistas, madre e hijo, permiten desplegar el gran potencial didáctico de la fuente oral en el aula de Geografía de Historia cuyas principales bondades reside en concebir el aprendizaje de las CCSS como un proceso en construcción, inacabado; recoger de forma más cercana la complejidad de la realidad social (espacio y tiempo); vincular lo local con lo nacional y mundial; facilitar la comprensión de los hechos históricos; promover la construcción colectiva del pasado; trabajar con documentos originales y contextualizados, y finalmente, preservar la memoria histórica de una comunidad.

Asimismo, esta apuesta didáctica permite marcarnos como objetivo general la posibilidad de explorar, desde el aula de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria, un espacio de aprendizaje del conocimiento histórico a través de la figura de María Galindo y su hijo, José Manuel González Galindo. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los rasgos definidores de las etapas de la II República, la Guerra Civil y la Dictadura Franquista.
- Utilizar el recurso de la biografía para trabajar la competencia histórica, fomentar el interés por la Historia desde el rigor crítico y curiosidad científica.
- Convertir las aulas en lugares de encuentro, de igualdad, de reconocimiento y de respeto a la diversidad, al “otro”.

Por otra parte, desde el punto de vista curricular dicha propuesta didáctica se inscribe en 4º ESO en el área de Geografía e Historia (Bloque: la época entreguerras: II República y Guerra Civil y Bloque: un mundo



bipolar: La dictadura de Franco en España), pero también se podría implementar en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato (Bloque: II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista).

## 2. MÉTODO

La intención es presentar una propuesta didáctica que favorezca una enseñanza y un aprendizaje de la Historia en el ámbito escolar para trabajar las competencias históricas a través de una historia de vida, concretada en las figuras de María Galindo y José Manuel González Galindo.

Estimamos que la enseñanza de la Geografía e Historia debe orientarse hacia el entorno escolar, más allá del académico-disciplinar de tradición positivista, apostamos por el contexto que se focaliza en la construcción del conocimiento social a partir de destrezas cognitivas propias de la disciplina histórica.

Dichas destrezas están vinculadas con las competencias asociadas al pensamiento histórico que permiten establecer dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los *contenidos de primer orden* o sustantivos identificados con datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos (la forma tradicional de conocer el pasado). Y, por otro lado, los *contenidos de segundo orden* o estratégicos que permiten conocer “cómo se investiga y construye el pasado y el significado que le otorgamos” (Sáiz y Domínguez, 2017).

De modo que, las estrategias metodológicas planteadas responden a un *corpus* general para ayudar a comprender la realidad desde el conocimiento y el entorno vivencial. En concreto, el modelo metodológico que presentamos se centra en varios procedimientos metodológicos:

- *Las competencias históricas* relacionadas con los contenidos de segundo orden: *fuentes y pruebas históricas; tiempo histórico (cambio y continuidad); relevancia histórica; empatía histórica; causalidad; dimensión ética, relatos e interpretaciones historiográficas y uso de la historia* (Sáiz y Domínguez, 2017; Gómez, C., Rodríguez, R. y Monteagudo, J. 2017).
- *El aprendizaje cooperativo* que promueve para el alumnado: interdependencia positiva, motivación, contacto intergrupar, integración, tolerancia, cooperación, solidaridad, realización compartida de actividades, activación de la zona de construcción del conocimiento, discusión entre compañeros y conflicto sociocognitivo (Díaz Aguado, 2007). Pero, también el aprendizaje cooperativo presenta grandes ventajas para el docente: mediador en el aprendizaje, reduce la distancia con el alumnado, la necesidad de controlar conductas disruptivas y favorece educar en valores, desarrollo de la tolerancia hacia el alumnado y adaptación a la diversidad (Díaz Aguado, 2007).
- *El aprendizaje experiencial: historias de vida.* Afirma Postle (2011, 45) que “el aprendizaje a partir de la experiencia genera saber. Prestar atención a la totalidad de la experiencia lleva a la generación de un conocimiento realista, útil, relevante, que apoya directamente el progreso humano”.

La idea es que desde la realidad personal y social de nuestros protagonistas nos aproximemos a distintos contextos históricos. A tal fin, las técnicas utilizadas son la comprensión crítica y los juegos de rol.

Con estos sistemas referenciales metodológicos se pretende que el alumnado desde el área de Geografía e Historia comprenda a las personas y su entorno, estableciendo relaciones de unos acontecimientos con otros, tanto en un mismo momento (sincrónico) como a lo largo del tiempo (diacrónico). Además, de que nuestro alumnado reconozca que el conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales viene condicionado por sesgos ideológicos y por las múltiples interpretaciones sobre un mismo hecho geohistórico, lo que supone que los aspectos emocionales y afectivos influyen en dicho conocimiento.

En definitiva, las actividades que se exponen se contextualizan dentro de una metodología de aprendizaje activo, en la que el alumnado puede alcanzar los contenidos históricos vinculados a la II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista, poniendo en práctica técnicas de investigación que contribuyen a su alfabetización histórica.

### **3. ESTRUCTURA**

La propuesta didáctica que se presenta aborda unos contenidos, que obviamente, vienen condicionados por las historias de vida de María Galindo y José Manuel González que, como ejes vertebradores permean la propuesta didáctica y garantizan la consecución de los objetivos planteados. Dichos ejes se presentan en tres bloques de contenidos: II República; b) Guerra Civil y c) Dictadura Franquista que secuencian y organiza las actividades seleccionadas. Cuidando que en dichos contenidos se planteen exista una conjunción entre lo pedagógico y lo geohistórico, con el propósito de evitar que se desvirtúe la especificidad de la disciplina del área de Geografía e Historia, así como de impedir que se convierta en una serie de contenidos y actividades puntuales y anecdóticas excluidas del currículo.

Estos contenidos se desarrollan a partir de unas actividades de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para contextualizar las historias de vida de María Galindo y su hijo José Manuel González recogidas en el libro *Debajo de la sombra y del olvido: Los protagonistas anónimos de la historia (1931-1950)* (Matencio López, R. y Matencio Orts, J.M., 2011) donde no solo se rescata el testimonio de José Manuel González sino que se presentan fuentes documentales que ilustran su relato.

Asimismo, se han seleccionado una serie de tareas que responden a varios criterios: que contribuyan a los objetivos y contenidos propuestos, adecuación a la capacidad del alumnado para comprender, analizar e interpretar los hechos históricos a trabajar; que contemplen la utilización de diferentes recursos, y que, además, sean operativas, realistas y viables.

Por otra parte, las actividades toman como punto de partida el trabajo con *fuentes y pruebas históricas* de diversa índole (primarias, secundarias, textuales, gráficas, etc.) que permitirán analizar la información de forma explícita o por inferencia, comparar, buscar analogías y diferencias, identificar, relacionar, etc.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

Esta propuesta didáctica consta de diez actividades siguiendo una secuencia temporal diacrónica, en donde se entrecruzan los contextos vivenciales de nuestros protagonistas con los acontecimientos históricos con lo que se avala su pertenencia al dominio histórico.

A continuación, presentamos las actividades indicando en cada una: la denominación de la actividad, el bloque correspondiente, la competencia histórica que aplica, los objetivos didácticos que persigue, el tipo de actividad, el agrupamiento, la metodología, los recursos y materiales utilizados, la temporalización prevista, y finalmente, la evaluación de la misma.

María Galindo será considerada una persona "peligrosa" para el régimen franquista. Durante la II República había trabajado en el Estado Mayor de la República en Madrid. Precisamente, este será el origen de su detención. Vamos a adentrarnos en su pesadilla carcelaria. Nuestra protagonista está sentada en el banquillo de los acusados.

**Tabla 1.** Actividad nº 1. María Galindo en el banquillo de los acusados.

<b>Título</b>	<b>María Galindo en el banquillo de los acusados</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, causalidad, relevancia histórica, dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	*Descubrir las distintas sentencias condenatorias de María Galindo durante la dictadura franquista. * Conocer la sentencia condenatoria de su marido, Pedro José González Rubio.
<b>Descripción</b>	-A partir de fuentes primarias (documentación judicial) de María Galindo durante la dictadura franquista, se van a trabajar los siguientes aspectos: a) Las distintas acusaciones que se le atribuye; b) Los denunciantes; c) Los defensores (avales); d) Las sentencias.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Documentación judicial del archivo personal de José Manuel Galindo: - SENTENCIA DE CONSPIRACIÓN A LA REBELIÓN MADRE JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ (P.417) - SENTENCIA DE ADHESIÓN A LA REBELIÓN MADRE JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ (P. 418) - SENTENCIA DE ADHESIÓN A LA REBELIÓN PADRE JOSÉ MANUEL (P. 415-416) AVAL
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Como se ha comprobado a María Galindo se le acusa de *adhesión a la rebelión* en 1939 y posteriormente de *conspiración a la rebelión*

en 1947 por lo que estará encarcelada durante catorce largos años debido a su colaboración con el gobierno republicano. Pues bien, es momento de centrarnos en la II República y la Guerra Civil para aproximarnos un poco mejor a la experiencia vital de María Galindo (Tabla 2). **Tabla 2.** Actividad nº 2. ¿Qué conoces de la II República?

<b>Título</b>	<b>¿Qué conoces de la II República?</b>
<b>Bloque</b>	II República
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad,
<b>Tipo de actividad</b>	Iniciación
<b>Objetivos didácticos</b>	*Identificar a personalidades destacadas de la vida política, intelectual y social de la II República. *Seleccionar personajes relevantes de la vida política, intelectual y social de la actualidad. *Descubrir alguna imagen relacionada con un régimen republicano. *Trasladar la primera tarea al entorno familiar y social y extraer conclusiones.
<b>Descripción</b>	A partir de imágenes seleccionadas: identificar alguna personalidad política, intelectual y social de la época. Realizar un mosaico similar, pero de la actualidad. ¿Alguna foto se puede identificar con un régimen republicano? Realizar la primera tarea en el entorno familiar y social.
<b>Agrupamiento</b>	Individual
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Iconográficos
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

La historia personal de María Galindo se inscribe en un variado contexto histórico (Monarquía Alfonsina, Dictadura de Primo de Rivera, II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista. De modo que, a partir de su biografía se propone trabajar las siguientes temáticas (Tabla 3):

**Tabla 3.** Actividad nº 3. Investigamos acerca de la II República.

<b>Título</b>	<b>Investigamos acerca de la II República</b>
<b>Bloque</b>	II República
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, empatía histórica, dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	- Conocer los problemas de la monarquía de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera como antecedentes de la etapa republicana. - Identificar los apoyos intelectuales a la República. - Descubrir los partidos políticos de la época y resultados electorales. Comparar con los partidos actuales y las formas de propaganda (Diferencias y similitudes). Y finalmente, establecer comparaciones entre las Constituciones de 1876, 191 y 1978. - Reconocer las reformas de la II República en materia política, social, económica y cultural. Descubriendo sus apoyos y detractores.

	- Identificar el papel de la mujer en el régimen republicano.
<b>Descripción</b>	<p><i>Grupo A:</i> Los errores de Alfonso XIII y Miguel Primo de Rivera: el descrédito de la Monarquía y Dictadura.</p> <p><i>Grupo B:</i> La generación de un estado de opinión pro-republicano entre los intelectuales de la época (Agrupación al Servicio de la República).</p> <p><i>Grupo C:</i> Las tendencias políticas y los resultados electorales de la época republicana. Cuadro comparativo: idea de estado, base social, soberanía, idea de nación, relación Estado-Iglesia, derechos reconocidos. Comparar con partidos políticos actuales y su propaganda; Finalmente, contrastar las Constituciones de 1876, 1931 y 1978.</p> <p><i>Grupo D:</i> Las reformas del Bienio Republicano-Socialista. Los ayuntamientos republicanos (padre José Manuel)</p> <p><i>Grupo E:</i> La mujer durante la II República (mujeres intelectuales como Margarita Nelken, Clara Campoamor, Anita Prieto).</p>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual, Visual, Iconográficos.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Además, parece ser que María Galindo llegó a conocer a Manuel Azaña y a Marcelino Domingo (ministro de Instrucción Pública durante la II República) lo que permite diseñar la siguiente actividad (Tabla 4):

**Tabla 4.** Actividad nº 4. La educación durante la II República.

<b>Título</b>	<b>La educación durante la II República</b>
<b>Bloque</b>	II República
<b>Competencia histórica</b>	Relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, dimensión ética, empatía histórica.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las reformas educativas durante el periodo republicano.</li> <li>- Comparar la enseñanza anterior al régimen republicano y en la actualidad.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>-Imaginamos que María Galindo ha concertado una entrevista con Marcelino Domingo con el fin de lograr financiación para la creación de un instituto de Segunda Enseñanza en Murcia. Debes antes de realizar el cuestionario, investigar acerca de la educación a principios del siglo XX, con especial atención a la formación del profesorado, los niveles educativos, los tipos de enseñanza, la formación académica en función del estrato social y de género, etc. Visionar fragmentos de la película <i>La lengua de las mariposas</i> y trabajar sobre ella para extraer información para la entrevista.</p> <p>-Investigar acerca de la enseñanza antes de la República y en la actualidad.</p>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal

<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual, Audiovisual.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Uno de los episodios más traumáticos para los españoles, y también para María Galindo, será el estallido de la Guerra Civil. Vamos a centrarnos en dicho conflicto armado a través de varias actividades (Tablas 5 y 6).

**Tabla 5.** Actividad nº 5. Se inicia la Guerra Civil.

<b>Título</b>	<b>Se inicia la Guerra Civil</b>
<b>Bloque</b>	Guerra Civil
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, empatía histórica, dimensión ética y relatos historiográficos.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las causas de la Guerra Civil a partir de fuentes primarias.</li> <li>- Establecer similitudes entre los sublevados y Trump en las últimas elecciones presidenciales.</li> <li>- Descubrir cómo se origina un estado de opinión con fuentes sesgadas y manipuladas.</li> <li>- Conocer el plan director de Mola para derrocar al régimen republicano.</li> <li>- Desvelar los apoyos civiles a la causa de los sublevados.</li> <li>- Identificar las razones que conducen al fin de la II República a partir de textos.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A partir de dos textos de Azaña y de Franco, se extraen conclusiones de las razones que conducen a la Guerra Civil.</li> <li>-A partir de textos de Gil Pecharromán (2013) se presenta el argumento de los grupos de derecha acerca de la ilegalidad de los resultados electorales de febrero de 1936. Comparar con la estrategia de Trump en las últimas elecciones estadounidenses.</li> <li>- Cómo se crea un estado de opinión favorable a la sublevación, para ello se cuenta con la información aportada por Viñas (2013).</li> <li>- A partir de “Las instrucciones reservadas de Mola” recogidas por Preston (2002) para analizar la trama militar del golpe de estado.</li> <li>- Reconocer los apoyos civiles y extranjeros a los sublevados.</li> <li>- Interpretar el texto de J. Casanova (2006) acerca de las causas del fracaso del régimen republicano.</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual, Audiovisual.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

**Tabla 6.** Actividad nº 6. Nos convertimos en reporteros de guerra.

<b>Título</b>	<b>Nos convertimos en reporteros de guerra</b>
<b>Bloque</b>	Guerra Civil
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	- Conocer la evolución de la Guerra Civil con especial atención a las principales campañas militares y las consecuencias de la guerra.
<b>Descripción</b>	Imagina que estamos en plena guerra y eres un periodista extranjero. Con ayuda de una selección de titulares debes escribir un artículo periodístico para que el mundo conozca lo que está sucediendo en España.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Una vez abordadas la II República y la Guerra Civil a través de la vida de María Galindo, volvemos a sus años presa durante la Dictadura Franquista. A lo largo de su cautiverio en un bis a bis con su marido también recluido en la Cárcel Provincial de Murcia se queda embarazada. Se suma otra gran preocupación ¿cómo podrá ocuparse de su hijo? ¿qué presente y futuro le espera a José Manuel? A través de las siguientes actividades, se aborda este problema (Tablas 7 y 8).

**Tabla 7.** Actividad nº 7. Madre e hijo en la cárcel.

<b>Título</b>	<b>Madre e hijo en la cárcel</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	- Descubrir la experiencia de María Galindo y su hijo en la Cárcel Provincial de Murcia durante la dictadura franquista.
<b>Descripción</b>	A partir de fuentes primarias de María Galindo se va a trabajar la vida de las mujeres en las cárceles franquistas referidos a los siguientes aspectos: 1. Condiciones de las presas. 2. Los niños en las cárceles.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	- CARTILLA DE PENADOS (P. 395-397) - TARJETA DE ABASTACIMIENTO DE LA CÁRCEL (P. 399) - CARTA CENSURADA DE LA TÍA DE JOSÉ MANUEL A LA CÁRCEL (P. 421-422). - Testimonio de José Manuel González acerca de sus recuerdos como niño encarcelado.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

**Tabla 8.** Actividad nº 8. María Galindo ante el Consejo de Guerra.

<b>Título</b>	<b>María Galindo ante el Consejo de Guerra</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista

<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los distintos participantes y sus funciones en un Consejo de Guerra.</li> <li>- Descubrir las argumentaciones de la acusación y defensa del acusado. Identificar la sentencia condenatoria.</li> <li>- Conocer la concesión de libertad condicional.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	A partir de fuentes primarias (documentación judicial) de José Manuel González se va a trabajar: Dramatización de un Consejo de Guerra a María Galindo
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	CARTA DE MARÍA GALINDO AL CONSEJO DE GUERRA (P. 420) CARTA DE MARÍA GALINDO A FRANCO (P. 419)
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Lograr la libertad de los presos entrañaba un estigma para toda la vida. No siempre resultaba fácil encontrar trabajo. La sombra de los represaliados franquistas seguía pesando. Esta cuestión será trabajada con la siguiente actividad (Tabla 9).

**Tabla 9.** Actividad nº 9. Y la vida sigue.

<b>Título</b>	<b>Y la vida sigue...</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las características del segundo franquismo.</li> <li>- Conocer la concesión de libertad condicional de María Galindo.</li> <li>- Identificar la estigmatización del régimen con los excarcelados.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	A partir de fuentes primarias (documentación judicial) de José Manuel González se va a trabajar la inserción laboral y social de los represaliados del régimen franquista.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CERTIFICADO DE LIBERACIÓN CONDICIONAL MARÍA GALINDO (P. 423-24)</li> <li>- CUESTIONARIO PARA REINTEGRARSE AL PUESTO DE TRABAJO (P. 425)</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

La propuesta didáctica concluye con una última actividad de síntesis, referida a continuación (Tabla 10).



**Tabla 10.** Actividad nº 10. Recapitulando...

<b>Título</b>	<b>Recapitulando...</b>
<b>Bloque</b>	II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Síntesis
<b>Objetivos didácticos</b>	- Utilizar herramientas digitales para exponer el trabajo desarrollado.
<b>Descripción</b>	A partir de distintas herramientas digitales, realizar mapas conceptuales dinámicos, murales digitales, collages con fotografías y vídeos de las actividades, infografías.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Herramientas digitales
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

María Galindo logró su libertad condicional en 1954, tenía 37 años. Estigmatizada por su condición de represaliada quiso olvidar la pesadilla, no alardeó de nada, vivirá sus últimos años entre Ricote y Murcia rodeada del cariño de su familia. No hay rencor ni odio en su mirada. Con el tiempo recibió un Certificado de lealtad a la República firmado por el presidente de la República Española en el exilio, José Maldonado con fecha del 16 de julio de 1973. El régimen franquista agonizaba y en breve se abriría paso una transición hacia la democracia.

## 5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica favorece que el alumnado amplíe su conocimiento acerca de la II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista gravitando sobre la vida de María Galindo y su hijo, mediante una estrategia activa y participativa con el fin de trabajar las competencias históricas. Las especificidades históricas de sus vidas se convierten en significados y significantes.

Entendemos que, desde el punto de vista didáctico, la propuesta garantiza una serie de bondades:

1. Incorpora un espacio de conocimiento y de reflexión en el aula a partir de nuevas técnicas para abordar los contenidos históricos.
2. Fomenta la incorporación de nuevas estrategias didácticas que promueven el pensamiento histórico.
3. Desarrolla una metodología activa para el aprendizaje.
4. Facilita flexibilidad para ajustar la propuesta según las necesidades específicas del alumnado.
5. Motiva al alumnado para que entienda la relación entre pasado-presente como elemento vertebrador del conocimiento histórico.

Finalmente, es preciso destacar que la propuesta didáctica trata de ofrecer respuestas educativas y curriculares que suponen una reorientación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; una nueva forma de “repensar” la materia desde planteamientos que ponderen la historicidad a través de la fuente oral, reconociendo en las voces de los testimonios el valor de la palabra y la memoria. Y es que cuando alguien desea que la memoria perdure, tan solo tiene que preguntar. José Saramago lo expresa magníficamente “hay algo que nos mantiene vivos, es la memoria que precede al olvido”.

## REFERENCIAS

- Díaz Aguado, M. J. (2007). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En López Facal R, Miralles, P., Prats, J (dirs.) *Enseñanza de la historia y competencia educativas* (pp. 141-165) Barcelona: Graó.
- Matencio Lopez, R.M y Matencio Orts, J.M. (2011). *Debajo de la sombra y del olvido. Los protagonistas anónimos de la Historia (1931-1950)*. Editorial Azarbe. 11
- Ortega, A. Naranjo, A. y González, R. (Coord.) (2014). *La II República. Una propuesta didáctica*. Junta de Andalucía. Consejería de Administración local y relaciones institucionales. Dirección General de Memoria democrática.
- Postle, D. (2011). Devolver el corazón al aprendizaje. En D. Boud, R. R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 45-59). Madrid: Narcea.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En López Facal R, Miralles, P., Prats, J (dirs.) *Enseñanza de la historia y competencia educativas* (pp. 23-48) Barcelona: Graó.
- Sáiz, J. y Ramón López Facal (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52, 87-101. Bogotá.

### 63. La enseñanza del patrimonio en Agrigento

Cimino, Alfonso

Sánchez-Ibáñez, Raquel

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Este artículo surge de la necesidad de comprender y analizar cómo se enseña el patrimonio cultural en la etapa de Educación Primaria en Italia. El objetivo de la investigación es el diagnóstico educativo y la metodología aplicada es cuantitativa, a partir de la elaboración de un cuestionario al profesorado. El estudio es no probabilístico basado en una muestra de conveniencia (n=122) de docentes que imparten o han impartido la asignatura Historia en la región de Agrigento (Sicilia) durante el año académico 2020/2021. Los análisis descriptivos e inferenciales realizados muestran que, desde la percepción del profesorado, la enseñanza del patrimonio cultural en la región de Agrigento es tradicional y se basa en el libro de texto y la clase magistral. El uso de estrategias y recursos más innovadores y activos es más frecuente entre mujeres y docentes en el grupo de edad de 31-40 años. Se concluye que es necesario mejorar la formación metodológica del profesorado para garantizar una enseñanza del patrimonio más activa e innovadora.

**PALABRAS CLAVE:** educación, patrimonio, profesores, Educación Primaria, Historia.

## 1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural está profundamente ligado al sentido más importante de la enseñanza de la historia, esto es, la reflexión sobre el legado del pasado a conservar y proteger en el presente (De Troyer, 2005). La historia tiene una estrecha conexión con el concepto de "hacer" y, en este sentido, el patrimonio cultural se convierte en el objeto más evidente y tangible del "hacer" de un pueblo determinado (Levesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). Estudios recientes han destacado la oportunidad de vincular el patrimonio cultural (museos, yacimientos arqueológicos, etc.) a la enseñanza de la historia, en una perspectiva de renovación didáctica inspirada en el aprendizaje activo de los alumnos (Ibañez-Etxeberria, Vicent, Asensio, Cuenca & Fontal, 2014; Martín & Cuenca, 2011; Vicent & Ibañez-Etxeberria, 2015). En este sentido, Gómez & Miralles (2016) subrayan que las fuentes y el método del historiador representan algo esencial en la perspectiva del pensamiento histórico.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de una enseñanza patrimonial efectiva debe aprovechar toda una serie de estrategias y recursos que son implementados por el docente en su enseñanza. Ya Frederick (1993) hace casi diez años señaló:

El mayor desafío al que nos enfrentamos los profesores de historia es motivar a los alumnos a amar la historia como la amamos nosotros ya involucrarse con alegría en los textos, temas, problemas y cuestiones de la historia que tanto nos apasionan (p. 15).

Ante ello, el entrecruzamiento entre la enseñanza de la historia y las teorías pedagógicas es fundamental y, obviamente, se suma la inevitable consideración de las TIC como una herramienta no sólo de apoyo, sino de herramienta pedagógica integrada, que con las propias teorías pedagógicas se encuentran indisolublemente entrelazadas. Por ello, una didáctica que quiera llamarse innovadora no puede dejar de desarrollarse sin tomar en consideración esta necesaria integración entre contenidos disciplinares, teorías pedagógicas y tecnologías. El modelo de conocimiento de contenido pedagógico tecnológico (TPACK) (Herring, Koehler & Mishra, 2016; Koehler, Mishra & Cain, 2013; Koh & Chai, 2014; Mishra & Koehler, 2006; Olofson & Neumann, 2016) es un ejemplo de teorización en la que lo dicho anteriormente encuentra su plena realización.

En el campo de la historiografía, la innovación epistemológica y metodológica se centra en el surgimiento del nuevo paradigma, el pensamiento histórico, en el que la enseñanza de la disciplina encuentra su innovación a través de la superación de la enseñanza de la alfabetización histórica (Barnes, Fives & Dacey, 2017; Cochran & Zeichner, 2005; Darling & Bransford, 2005; Miralles, Gómez & Monteagudo, 2019; Sáiz & López-Facal, 2015). De ahí que las estrategias y recursos que se utilicen se conviertan en un espejo de la enseñanza y no necesariamente tengan que seguir un camino lineal y preestablecido para todos los docentes. Todo esto se vuelve aún más cierto si se opta por renovar la enseñanza de la historia a través de la enseñanza del patrimonio. De hecho, Gómez, Miralles, Fontal & Ibañez-Etxeberria (2020) señalaron las diferencias que existen entre Inglaterra y España en la enseñanza del patrimonio. En ambos países el objetivo principal es idéntico: proponer una enseñanza del pensamiento histórico a través del patrimonio. Sin embargo, mientras los docentes en Inglaterra muestran una predilección por una enseñanza que integre plenamente la enseñanza patrimonial con una metodología de enseñanza-aprendizaje lo más activa y constructivista posible, un tradicionalismo

pedagógico más marcado sobresale en la percepción del profesorado español en formación, que se concreta en una menor frecuencia de uso del patrimonio como recurso.

En Italia, la atención a la educación patrimonial se ha desarrollado a partir de 2005, a partir de la financiación de proyectos y políticas impulsadas por la Unión Europea. Los resultados de estos proyectos en los que se investigaba sobre el desarrollo de la ciudadanía a través de la educación patrimonial han sido publicados en los últimos años impulsando el área de la didáctica del patrimonio en Italia (Borghi, 2019; Brunelli, 2013; Di Blas y Poggi, 2006; Dondarini, 2008; Mingozi, 2019; Musci, 2013 y 2015).

En esta línea, Antonaci, Ott & Pozzi (2013) han destacado el papel de los recursos didácticos utilizados en la educación patrimonial, afirmando una necesidad evidente de moldear la enseñanza patrimonial con la ayuda de recursos tecnológicos. En este sentido, analizan el papel de los museos virtuales y concluyen que el uso de este recurso es todavía poco frecuente. En España, en un estudio muy reciente, Guerrero, Sánchez, Escribano & Vivas (2021) destacan que el uso de los recursos más innovadores y tecnológicos son valorados por los profesores como los más adecuados para alejar la enseñanza de la historia de la tradicional lección magistral (López-Facal & Valls, 2012; Prats & Valls, 2013).

Es evidente, por tanto, que profundizar en el conocimiento de los recursos que utilizan los profesores de historia a la hora de elegir el patrimonio como recurso didáctico puede resultar muy instructivo. Ante el creciente interés que los sistemas escolares europeos están dedicando a esta forma de educación, ligada al desarrollo económico y cultural del continente, el patrimonio cultural representa un recurso didáctico para materias relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades con una gran potencialidad.

Por lo tanto, este estudio tiene el objetivo principal de investigar cómo los profesores de historia abordan la enseñanza del patrimonio en Agrigento (Sicilia) en la etapa de Educación Primaria. En relación a este objetivo principal, la investigación se basa en dos objetivos específicos:

- OB1. Analizar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.
- OB2. Analizar los recursos didácticos que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.

Partiendo de estos objetivos se establecen las siguientes dos hipótesis:

- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre docentes según sexo y edad.
- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre docentes según sexo y edad.

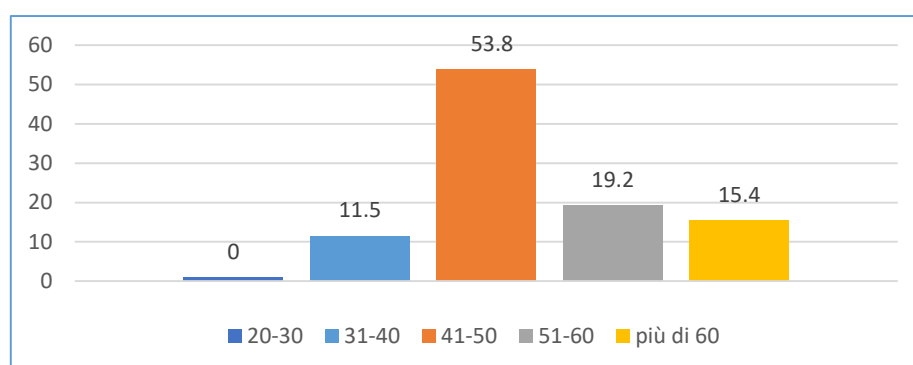
## **2. MÉTODO**

Este estudio es una investigación diagnóstica realizada con un diseño metodológico descriptivo cuantitativo.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El estudio es no probabilístico y la muestra se identificó en el profesorado que enseña Historia en la escuela primaria de la región de Agrigento (Italia). La muestra tiene como componen 122 docentes (mujeres

n=87, hombres n=35). La composición por edad de los participantes se puede ver en la Figura 1. Estos datos se recopilaban para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes según su género y edad.



**Figura 1.** Composición de la muestra por grupo de edad

## 2.2. Instrumentos

Para la recolección de la información se diseñó y validó un cuestionario ad hoc cerrado y de opción múltiple, conformado por 76 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco valores, que en algunos casos miden las frecuencias con las que se produce el enunciado de la pregunta y, en otras, el grado de acuerdo con lo dicho en el enunciado. El cuestionario consta de tres bloques. El primero se utiliza para recopilar información sociodemográfica y está compuesto por 4 campos: género, edad, nivel de enseñanza y tipo de institución docente. El segundo bloque recoge información sobre el enfoque didáctico de los docentes en relación con la enseñanza del patrimonio (conocimiento sobre el patrimonio de Agrigento y didáctica del patrimonio, enfoque de enseñanza, métodos, estrategias y recursos didácticos empleados, instrumentos de evaluación, etc).

Esta investigación fue autorizada por el Comité Ético de la Universidad de Murcia. En este estudio se ofrecen resultados relacionados con los campos relacionados con el empleo de estrategias y recursos didácticos del segundo bloque, ya que se relacionan con el objetivo de este estudio. El análisis comparativo se realiza según el sexo y la edad de los participantes.

## 2.3. Procedimiento

El cuestionario fue validado por 6 expertos especializados en la enseñanza de las ciencias sociales (tres son profesores universitarios y los otros tres enseñan historia en escuelas de secundaria y bachillerato). Para la validación del cuestionario, en términos de claridad y pertinencia de los ítems, se elaboró una guía de validación con cinco opciones de respuesta. Además, se agregó un último campo abierto para que los validadores pudieran incluir sugerencias de mejora. Estas sugerencias y el análisis de los resultados de la validación sirvieron para mejorar la redacción de algunos ítems. No se eliminó ningún ítem porque se estableció como criterio de eliminación que los validadores lo puntuaran con una media inferior a 3 puntos de 5.

En una segunda fase de la investigación, se llevó a cabo un estudio piloto para probar la consistencia del cuestionario. El cuestionario se realizó mediante la aplicación Google Formularios. La prueba se realizó con una muestra de 30 docentes que luego fueron separados de los demás participantes del estudio.

Para el análisis se realizó la prueba Alfa de Cronbach mediante la aplicación SPSS v.28. Uno de los ítems mostró un valor inferior a la aceptabilidad, por lo que se eliminó. De esta forma, fue posible mejorar la consistencia interna hasta alcanzar un valor de .92 (considerado como alto).

En la tercera fase se realizó el análisis de los resultados. La información recopilada fue exportada a una hoja de cálculo del programa Microsoft Excel y, posteriormente, al software estadístico SPSS v. 28. A través de esta aplicación se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnoff que es una prueba de bondad de ajuste, es decir, se utiliza para verificar si los datos encontrados en la muestra siguen una distribución normal. En esencia, permite medir el grado de concordancia entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es informar si los datos provenientes de una población están configurados para adherirse a la distribución especificada, es decir, lo que se hace es determinar si las observaciones podrían proceder racionalmente en la dirección de la distribución especificada.

Los resultados de esta prueba indicaron una distribución no normal, por lo que los análisis estadísticos para la verificación de las hipótesis de investigación se realizaron a través de pruebas no paramétricas. Para la comparación entre los participantes, según sexo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Mientras que la comparación de los grupos de edad se realizó a través de la prueba H de Kruskal-Wallis para grupos independientes.

### 3. RESULTADOS

*OBI. Analizar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.*

En la tabla 1 se muestran las diferentes estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del patrimonio. Hay un predominio de la clásica lección frontal (ítem 1) y, por otro lado, un escaso uso del aula invertida (ítem 2) y el juego de rol (ítem 3). Además, los docentes utilizan regularmente el análisis de fuentes, los debates y el aprendizaje basado en problemas como estrategias de enseñanza para la educación sobre el patrimonio cultural. El tipo de agrupación de estudiantes más frecuente es el trabajo autónomo e individual.

**Tabla 1.** Porcentajes de uso de estrategias didácticas para enseñar patrimonio

Ítems	1*	2	3	4	5
1. Lección magistral	3.8	15.4	15.4	46.2	19.2
2. Clase invertida	7.7	57.7	15.4	15.4	3.8
3. Juego de rol	15.4	46.2	23.1	7.7	7.6
4. Debates	0	0	42.3	34.6	23.1
5. Aprendizaje basado en problemas	3.9	7.7	42.3	26,9	19.2
6. Aprendizaje basado en proyectos	3.8	30.8	38.5	11.5	15.4
7. Investigación	0	30.8	38.5	11.5	19.2

8. Analizar fuentes	0	3.8	50	19.2	37
9. Aprendizaje autónomo e individual	0	7.6	46.2	38.5	7.7
10. Aprendizaje colaborativo	0	26,9	38.5	30.8	3.8

Nota: Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28. \*1= nunca; 2= poco; 3= regularmente; 4= muy a menudo; 5= siempre.

**Tabla 2.** Moda y mediana por género.

Items	Hombre		Mujer	
	Moda	Mediana	Moda	Mediana
	1. Lección magistral	4	4	4
2. Clase invertida	2	2	2	2
3. Juego de rol	2	2	2	2
4. Debates	3	3	3	4
5. Aprendizaje basado en problemas	3	3	3	3
6. Aprendizaje basado en proyectos	3	2	3	3
7. Investigación	3	2	3	3
8. Analizar fuentes	3	3	3	3
9. Aprendizaje autónomo e individual	3	4	3	4
10. Aprendizaje colaborativo	3	3	3	3

En la tabla 2 se muestra la comparación entre sexos en cuanto a las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas para la enseñanza del patrimonio. En relación a los valores de la media y la mediana no existen muchas diferencias entre hombres y mujeres, a excepción de los ítems asociados a los debates, donde la mediana es mayor ( $Me=4$ ) para las mujeres, en cambio, en el ítem de aprendizaje basado en proyectos (ítem 6) y en investigación (ítem 7), la mediana es menor para los hombres. Para determinar si las diferencias observadas en los valores de tendencia central son significativas ( $p<.05$ ), se realizó la prueba U de Mann Whitney para comparación entre dos grupos independientes (tabla 3). Los resultados indican que se encontraron diferencias significativas, entre hombres y mujeres, en las variables “Aprendizaje basado en proyectos” (Sig.=.007), “Investigación” (Sig.=.038) y “Debates” (Sig.=.041).

**Tabla 3.** Resultados de la comparación entre sexos

1. Items	2. Z	3. Sig.
4. 1. Lección magistral	5. -1.992	6. .406
7. 2. Clase invertida	8. -.850	9. .395
10. 3. Juego de rol	11. -2.157	12. .310
13. 4. Debates	14. -.815	15. .041
16. 5. Aprendizaje basado en problemas	17. -1.392	18. .164
19. 6. Aprendizaje basado en proyectos	20. -1.809	21. .007
22. 7. Investigación	23. -.160	24. .038
25. 8. Analizar fuentes	26. -.881	27. .378
28. 9. Aprendizaje autónomo e individual	29. -.221	30. .825



31. 10. colaborativo	Aprendizaje	32. -.375	33. .707
-------------------------	-------------	-----------	----------

Nota: Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

La prueba H de Kruskal-Wallis también mostró diferencias significativas para las siguientes estrategias con respecto a la edad de los participantes: discurso frontal (Sig.=.000); juego de rol (Sig.=.000); debates (Sig.=.044); aprendizaje basado en proyectos (Sig.=.014); aprendizaje autónomo e individual (Sig.=.000). Como se puede observar en la Tabla 4, en general, existen diferencias entre el grupo de edad de 30 y 40-60 años. Los valores de la mediana indican que el grupo de edad entre 40 y 60 años siempre utiliza el habla presencial como estrategia didáctica (Me=5), a diferencia del grupo de edad entre 31-40 que lo utiliza habitualmente (Me=3). Lo mismo se aplica al trabajo individual y por cuenta propia, a menudo utilizado por el grupo de edad de 51 a 60 años (Me = 4), mientras que el grupo de 30-41 años lo utiliza habitualmente (Me=3). También hay diferencias en el uso de estrategias más innovadoras, que son utilizadas con mayor frecuencia o regularidad por docentes de 30 a 41 años: juego de rol (Mo=3), debates (Mo=3) y aprendizaje basado en proyectos (Mo=4). Mientras que los docentes de 51 a 60 años utilizan regularmente discusiones (Me=3), pero nunca las estrategias más activas o innovadoras, como el juego de roles (Me=1) y el aprendizaje basado en proyectos (Me=1).

**Tabla 4.** Resultados de la comparación entre grupos de edad

Items	Grupos de comparación	Estadístico de prueba	Sig.
1. Lección magistral	41 a 50 años - 51 a 60 años	-29.378	.000
2. Clase invertida	41 a 50 años - 31 a 40 años	46,778	.000
3. Juego de rol	31 a 40 años - 51 a 60 años	-49.133	.000
4. Debates	31 a 40 años - 51 a 60 años	-22,000	.044
6. Aprendizaje basado en proyectos	31 a 40 años - 41 a 50 años	-23,556	.014
9. Aprendizaje autónomo e individual	51 a 60 años - 31 a 40 años	37,533	.009

*OB2. Analizar los recursos didácticos que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.*

La Tabla 5 muestra los resultados de los análisis descriptivos. El 43.1% de los docentes declara que utiliza regularmente el libro de texto (ítem 1); un 11.8% muy a menudo y un 21.6% "siempre", indicándolo, así como una herramienta exclusiva. En cuanto al segundo ítem, se encuentran porcentajes elevados en sentido positivo (34.6% regularmente; 23.1% muy a menudo). Sin embargo, más del 30% dice que lo usa poco y el 7.7% nunca. Las películas (ítem 3) son utilizadas regularmente por el 57.7% de los docentes, mientras que el 23.1% declara que la utiliza poco. También el documental (ítem 4) parece ser una herramienta de uso frecuente con un 39.2% usándolo habitualmente y un 46.1% muy a menudo. Por otro lado, los porcentajes referidos al uso de videojuegos son bajos (53.9%) declara usarlos poco y hasta un 30.4% "nunca". Las visitas guiadas (ítem 6) parecen ser un recurso importante: el 54.9% informa que las usa con regularidad y el 22.5% con mucha frecuencia. Lo mismo ocurre con las visitas virtuales (ítem 7), con un 42.5% usándolas habitualmente y un 27.5% "muy a menudo". Por otro lado, las aplicaciones móviles (ítem 8) son las menos utilizadas, con un 39.2% usándolas "poco" y un 21.6% "nunca". Por otro lado, las fotografías (ítem 9) son muy utilizadas con un 34.3% usándolas "muy a menudo" y un 7.8% "siempre". Las fuentes orales (ítem 10) son bastante utilizadas, aunque el 19.6% afirma no utilizarlas "nunca". Por otro lado, los juegos son poco usados, 33.3% reporta no usarlos

“nunca”, 43.1% “poco” y 23.5% “regularmente”. El nivel de uso del laboratorio (ítem 12) también es bajo, llegando a 18%.

**Tabla 5.** Porcentajes de uso de recursos educativos para enseñar patrimonio

34. Items 35.	36. 1 *	37. 2	38. 3	39. 4	40. 5
41. 1. Libro de texto	42. 3 . 9	43. 1 9 . 6	44. 4 3 . 1	45. 1 1 . 8	46. 2 1 . 6
47. 2. Libros específicos sobre patrimonio	48. 7 . 7	49. 3 0 . 8	50. 3 4 . 6	51. 2 3 . 1	52. 3 . 8
53. 3. Películas	54. 3 . 8	55. 2 3 . 1	56. 5 7 . 7	57. 1 1 . 5	58. 3 . 8
59. 4. Documental	60. 0	61. 1 4 . 7	62. 3 9 . 2	63. 4 6 . 1	64. 0
65. 5. Videojuegos	66. 3 0 . 4	67. 5 3 , 9	68. 1 1 . 8	69. 3 . 9	70. 0
71. 6. Visitas guiadas	72. 3 . 9	73. 1 4 . 7	74. 5 4 , 9	75. 2 2 . 5	76. 3 . 9
77. 7. Visitas virtuales o recursos multimedia	78. 3 . 9	79. 2 2 . 5	80. 4 2 . 5	81. 2 7 . 5	82. 3 . 9
83. 8. Aplicaciones educativas en el móvil	84. 2 1 . 6	85. 3 9 . 2	86. 1 9 . 6	87. 1 9 . 6	88. 0
89. 9. Fotografías	90. 3 . 9	91. 7 . 8	92. 4 6 . 1	93. 3 4 . 3	94. 7 . 8
95. 10. Fuentes orales	96. 1 9 . 6	97. 2 2 . 5	98. 3 8 . 2	99. 1 5 . 7	100.3 . 9
101.11. Juegos	102.3 3 . 3	103.4 3 . 1	104.2 3 . 5	105.0	106.0

107.12. Talleres	108.1 8 · 6	109.3 8 · 2	110.3 5 · 3	111.7 · 8	112.0
------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-----------------	-------

Nota: Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28. \*1= nunca; 2= poco; 3= regularmente; 4= muy a menudo; 5= siempre.

En la Tabla 6 podemos observar los resultados relativos a la moda y los valores de la mediana divididos por género. Esto es para ofrecer una descripción de cualquier diferencia en la muestra cuya importancia se probará en el análisis inferencial posterior. El análisis revela una homogeneidad sustancial de los resultados en los distintos ítems relativos a los recursos didácticos utilizados, para la enseñanza del patrimonio en las clases de historia. Sin embargo, los ítems 2, 3 y 4 muestran valores superiores de moda y mediana en la muestra masculina. Los ítems 8 y 12, por su parte, indican una menor moda para el grupo de hombres que para las mujeres.

**Tabla 6.** Moda y mediana por género

113.	11	115.	11	117.
118.Items	11	120.Hombre	12	122.Mujer
	12	124.Mo da	125.Med ia	127.Mo da
	12		128.Med ia	
129.1. libro de texto	13	131.3	132.3	133 134.3 135.3
136.2. Libros específicos sobre patrimonio	13	138.4	139.4	14 141.3 142.3
143.3. Películas	14	145.4	146.4	14 148.3 149.3
150.4. Documental	15	152.4	153.4	15 155.3 156.3
157.5. Videojuegos	15	159.2	160.2	16 162.2 163.2
164.6. Visitas guiadas. museos sitio arqueológico	16	166.3	167.3	16 169.3 170.3
171.7. Visitas virtuales o recursos multimedia	17	173.3	174.3	17 176.4 177.4
178.8. Aplicaciones educativas en el móvil	17	180.2	181.3	18 183.2 184.2
185.9. Fotografías	18	187.3	188.3	18 190.3 191.3
192.10. Fuentes orales	19	194.3	195.3	19 197.3 198.3
199.11. Juegos	20	201.1	202.2	20 204.2 205.2
206.12. Taller de historia	20	208.2	209.2	21 211.3 212.3

Nota: Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

En la tabla 7 se observan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney realizada para detectar diferencias significativas por género en el uso de los distintos recursos didácticos.

**Tabla 7.** Diferencias de género en el uso de los recursos educativos

213.Items	214.w	215.Z	216.Sig.
217.1. libro de texto	218.4308.500	219.- .1713	220..087
221.2. Libros específicos sobre patrimonio	222.4088.500	223.- 3868	224..000*
225.3. Películas	226.724,500	227.-.512	228..609

229.4. Documental	230.4281,000	231.- 2058	232..040*
233.5. Videojuegos	234.4406,000	235.-.780	236..435
237.6. Visitas guiadas. museos sitio arqueológico	238.606,000	239.- 1737	240..082
241.7. Visitas virtuales o recursos multimedia	242.4333,000	243.- .1475	244..140
245.8. Aplicaciones educativas en el móvil	246.4388,500	247.-.909	248..363
249.9. Fotografías	250.704,000	251.-.698	252..485
253.10. Entrevistas (fuentes orales)	254.4308,000	255.- 1.698	256..089
257.11. Juegos	258.710,500	259.-.628	260..530
261.12. Taller de historia	262.4455,000	263.-.255	264..799

Nota: Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

\*p<.05

Observamos que se encuentran diferencias significativas para los ítems 2 y 4 que se refieren respectivamente al uso del “libro patrimonial específico” y “documental”; siendo el grupo de hombres significativamente más frecuente el uso de estos recursos educativos para la enseñanza del patrimonio.

Concluimos informando sobre cualquier diferencia en los grupos de edad. Las pruebas de Kruskal-Wallis y el posterior análisis post hoc revelaron las siguientes diferencias significativas entre los grupos:

- para el ítem 1 el grupo de mayores de 61 años utiliza significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia el libro escolar - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=25.429$ .  $p=.000$  y en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=30.233$ .  $p=.000$  –comparado con el grupo de docentes de 31-40 años
- para el ítem 5 el grupo de 31-40 años utiliza significativamente más videojuegos - en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=13.556$ .  $p=.004$  –respecto al grupo de mayores de 61 años.
- para el ítem 6, el grupo de edad de 31-40 años utiliza significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia el recurso "visitas virtuales o recursos multimedia" - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=24.187$ .  $p=.000$  - ambos en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=25.028$ .  $p=.000$  –en comparación con el grupo de docentes mayores de 61 años.
- para el ítem 9 el grupo de edad de 31-40 años usa fotografías significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=40.331$ .  $p=.000$  y en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=31.814$ .  $p=.000$  –comparado con el grupo de docentes mayores de 61 años
- para el ítem 10 el grupo de 31-40 años utiliza fuentes orales significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=9.515$ .  $p=.023$  - ambos en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=21.550$ .  $p=.000$  –comparado con el grupo de docentes de 41-50 años.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado que la enseñanza del patrimonio en Agrigento en la etapa de Educación Primaria, desde la óptica del profesorado, se aproxima más a una enseñanza bastante tradicional. En este sentido, los recursos didácticos que menos utilizan los docentes para la enseñanza del patrimonio son los videojuegos y las aplicaciones para móviles y tabletas. Estos datos nos hacen reflexionar sobre el hecho de que, a pesar de que algunos estudios afirman los beneficios de introducir innovaciones, el uso de las tecnologías en la enseñanza de las ciencias sociales es reducido en Italia, al igual que en otros países como España (López, Martínez & Grevtsova, 2015; Colomer & Sáiz, 2019; Colomer, Sáiz & Bel, 2018). Una de las razones podría ser la insuficiente preparación del profesorado en competencias digitales orientadas a la enseñanza del patrimonio y la historia (Colomer, Sáiz & Bel, 2018; Miguel, Martínez & Sánchez, 2020).

Es oportuno enfatizar cómo el estudio del patrimonio y la educación constructivista van de la mano, en beneficio de la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su pasado y su presente. Por lo tanto, es importante que el profesorado utilice con frecuencia estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, los juegos de rol y los debates, incluso a una edad temprana.

Aunque estos cambios siguen siendo insuficientes para acabar con la preeminencia de la metodología tradicional del aula. En este sentido, las investigaciones han demostrado que estas estrategias didácticas activas también están presentes en la educación del patrimonio cultural. En los últimos años se han expresado opiniones muy positivas hacia estas estrategias más activas, que también parecen ser muy apreciadas por los estudiantes, ya que les asigna un papel significativo en la construcción de sus aprendizajes (Prats, 2016; Mira & Sáiz, 2020). Felices, Chaparro & Rodríguez (2020), en un estudio con docentes en formación, encontraron resultados similares y subrayaron que los docentes en formación sienten que existe un vacío en su formación inicial, que debe ser abordado. Molina & Muñoz (2016) también subrayan como posibles causas, el hecho de que el profesorado perciba el trabajo con el patrimonio como un elemento extracurricular, la densidad de la asignatura de Historia y la falta de tiempo para diseñar y desarrollar recursos y actividades, así como la falta de formación específica, tanto inicial como continua (Castro & López, 2019). Por ello, es fundamental potenciar el aprendizaje de metodologías didácticas activas relacionadas con la enseñanza del patrimonio y la historia.

## REFERENCIAS

- Antonaci, A., Ott, M. & Pozzi, F. (2013). Virtual museums. cultural heritage education and 21st century skills. *Learning & Teaching with Media & Technology*, 185, pp. 1-14.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, Ch. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, pp. 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Borghi, B. (2019). La città come ambiente di apprendimento. Le esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio. En V. Gherardi (Ed.), *Didattica e ricerca. La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica* (pp. 171-198). Aracne Editrice.
- Brunelli, M. (2013). Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia. *Tra heritage education e public archaeology/Archaeologistseducators. Contemporary trends for an educational archaeology in Italy. Between heritage education and public archaeology. Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 7, pp. 11-32.

- Castro, L. & López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), pp. 97-114.
- Cochran Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Colomer, J. C., Sáiz, J., Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros profesores de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis del modelo TPACK. *Educación Siglo XXI*, 36, pp. 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Colomer, J. C. & Sáiz, J. (2019). Problemas para integrar la tecnología digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. En J.M. Días (Ed.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesor da una perspectiva sociocrítica* (pp. 319-326). Escuela Superior de Educación.
- Darling Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- De Troyer, V. (Ed.) (2005). *HEREDUC– Patrimonio culturale in classe: manuale pratico per gli insegnanti*. Garant Uitgevers.
- Di Blas, N. & Poggi, C. (2006). 3D for Cultural heritage and education: evaluating the impact. En D. Bearman & J. Trant (Eds.), *Museums and the Web. Archives and Museums Informatics* (pp. 141-150).
- Dondarini, R. (2008). Un patrimonio per il patrimonio. En B. Borghi, *Un Patrimonio di esperienze sulla Didattica del Patrimonio* (pp. 9-12), Patrón.
- Felices de la Fuente, M. del M., Chaparro Sáinz, A. & Rodríguez Pérez, R. A. (2020). Percepciones sobre la utilización del patrimonio para la enseñanza de la historia. Un estudio con docentes de educación secundaria en formación *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(123), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Frederick, P. J. (1993). Motivating students by active learning in the history classroom. *Perspectives*, 37(7), pp. 15-19.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2016). Desarrollo y evaluación de las competencias históricas en los manuales académicos. Estudio comparativo entre Francia y España. *Spirale*, 68, pp. 55-66. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0053>.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., Fontal, O. & Ibáñez Etxeberria, A. (2020). Patrimonio cultural y enfoques metodológicos: un análisis a través de la formación inicial de profesores de historia (España-Inglaterra). *Sustainability*, 12(3), p. 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Guerrero Romera, C., Sánchez Ibáñez, R., Escribano Miralles, A. & Vivas Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-8.
- Koehler, M., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), p. 13. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koh, J. H. L. & Chai, Chi. S. (2014). "Teacher clusters and their perceptions of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Development through ICT lesson design. *Computers and Education*, 70, pp. 222-232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.017>
- Ibáñez Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M. & Fontal, O. (2014). Aprendizaje en yacimientos arqueológicos con dispositivos móviles. *Munibe*, 65, pp. 313-321

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- López Facal, R. & Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. de Alba, F. F. García & A. S. Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Díada Editora.
- Martín, M. & CUENCA, J. M. (2011). Educación y aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Psicodidáctica*, 16, pp. 99-122.
- Miguel, D., Martínez, J. M. & Sánchez, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: an analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), pp. 1-12. <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>
- Mingozzi, E. (2019). Apri una finestra su Bologna: una esperienza didattica alla scoperta del nostro patrimonio per la costruzione di una cittadinanza attiva. *Didattica Della Storia—Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), pp. 132-147. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10084>
- Mira, A. & Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de educación básica. *El modelo Gea-Clío*. Íber, 100, pp. 47-52.
- Miralles, P., Gómez, C. J. & Monteagudo, J. (2019). Percepciones sobre el uso de los recursos TIC y los medios de comunicación para la enseñanza de la Historia. Un estudio comparativo entre futuros profesores de España-Inglaterra. *Educación XX1*, 22(2), pp. 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21377>
- Miralles, P., Gómez, C. J. & Rodríguez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodología activa de aprendizaje. Un análisis de las opiniones del profesorado en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 4, pp. 161-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Molina, S. & Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la educación formal en ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), pp. 863-880. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48411](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411)
- Musci, E. (2013). *Scoprire e giocare a Castel del Monte*. Adda Editore.
- Musci, E. (2015). Patrimonio e didattica, fra teorie e pratiche di cittadinanza. *Scuola Italiana Moderna*, 5(122), pp. 85-86.
- Olofson, M. W., Swallow, M. J. C. & Neumann, M. D. (2016). TPACKing: a constructivist framing of TPACK to analyze teachers' construction of knowledge. *Computers and Education*, 95, pp. 188-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.010>
- Prats, J. & Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, pp. 17-35.
- Sáiz, J. & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sánchez Ibáñez, R., Guerrero Romera, C. & Miralles Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.68202>

Seixas, P. & Morton, T. (2013). The Big Six Historical Concepts. Nelson College Indigenous.

Vicent, N., Ibáñez Etxeberria, A. & Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeological Review*, 13, pp. 18-25.



## 64. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica.

Barba-Alonso, César

Ortega-Sánchez, Delfín

*Universidad de Burgos, España.*

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en dos de los videojuegos de aventuras, ócatalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: Assassin's Creed Syndicate y Assassin's Creed Unity. Con el objeto de examinar la existencia de potenciales estereotipos de género en las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por estos videojuegos, se realizó un análisis de contenido cualitativo desde un diseño de investigación no experimental transversal de corte documental-descriptivo. De acuerdo con los resultados obtenidos, puede afirmarse la persistencia del desarrollo de relatos históricos dominantes y sesgados en la cultura popular. Estos resultados derivan en la necesidad de continuar analizando los mecanismos narrativos de sus representaciones, y de promover la inclusión de relatos contrahegemónicos y no normativos en la construcción de identidades de género diversas y plurales.

**PALABRAS CLAVE:** Identidades de género, videojuego, educación histórica, Educación Secundaria

## 1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de disminuir la brecha de género entre jugadores, la industria cultural en general, y del videojuego en particular, ha procurado acercarse al público femenino, queer y racializado. No obstante, sus intentos han generado un falso ‘espejismo de igualdad’ ante la democratización del sector (AEVI, 2021; López-Fernández et al., 2021; Trivi, 2018). Puede afirmarse que la industria mediática sigue estando controlada y orientada a la creación de productos heteronormativos y eurocéntricos por y para hombres cisgénero blancos, marginando y excluyendo al resto de etnias y de identidades de género (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021).

Los ‘videojuegos de historia’ (Venegas, 2022) producen narrativas hegemónicas que subjetivan las memorias transmitidas como históricas a través de retro-lugares (Venegas, 2018b; Venegas, 2020), favorecen la ilusión del consumidor de estar aprendiendo historia mientras se juega y redifican las relaciones de poder establecidas (García, 2018; Sacchi, 2018). A pesar de los intentos por disputar el medio vídeo-lúdico y proponer experiencias emancipadoras, desde los márgenes, para la transformación y la renegociación, los videojuegos de historia mediática dominan el mercado (González, 2018; Hammar, 2016; Sequeiros y Puente, 2020; Venegas 2018a; Venegas, 2022). Desde la crítica con perspectiva de género, se evidencia la sobre-presentación y sobre-sexualización de los personajes femeninos, la asignación de roles pasivos y ‘no jugables’ (Cross et al., 2022), los estereotipos de género, la violencia ejercida contra las mujeres (Curiel, López-Fernández et al., 2019; Pérez, 2018) y la supeditación de los personajes femeninos a los personajes masculinos en los videojuegos (Amores, 2018).

Los ‘videojuegos de historia-mediática’ (Venegas, 2022), como *Assassin’s Creed*, han sido objeto de estudio durante los últimos años para ser utilizados como herramientas didácticas en las aulas de Historia (Cantón, 2021; Champion, 2020; Fernández-Ruiz, 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Gilbert, 2017; Vicent y Platas, 2018). No existe consenso en la investigación actual sobre su idoneidad para implementarse en el aula, aunque sí parece haberlo en cuanto a las narrativas históricas generadas. Pese al interés de la franquicia por crear entornos estéticamente históricos, las narrativas y espacios representados permiten a los desarrolladores abundantes ‘licencias creativas’ y ‘anacronismos conscientes’ para resultar atractivos a los consumidores, recurriendo más a la memoria estética que a las fuentes historiográficas disponibles (Banker, 2020; Burgess y Jones, 202; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

Menos analizadas han sido las perspectivas de los y las jugadoras del videojuego. En esta línea, disponemos del estudio de Gilbert (2019), quien, a través de entrevistas semiestructuradas, analizó las representaciones de un grupo pequeño de alumnado estadounidense en un centro de educación secundaria privado. En esta investigación, se definieron percepciones sobre el fomento de *Assassin’s Creed* para el desarrollo de la empatía histórica y de la multiperspectiva en el pensamiento histórico. Por otra parte, el alumnado parecía aceptar o ignorar acríticamente los hechos, sesgos y perspectivas de los diseñadores de los videojuegos, valoradas como verídicas o reales por los jugadores, permitiendo la reescritura de la historia escolar y la reconfiguración de sus preconcepciones, e impactando en la imaginación histórica de los estudiantes. Estas cuestiones conectan con la paradoja apuntada por Venegas (2020, 2023),

consistente en que el pasado interactivo, representado virtualmente, construye identidades hiperindividualizadas basadas en representaciones homogéneas y afianzadas a través del sesgo de confirmación transmitido en las cámaras de eco, en las que se han transformado los foros gamers y las redes sociales. En estos espacios, en efecto, se pueden perpetuar y reproducen las violencias y actitudes machistas (Burnay et al., 2021; Gabbiadini et al., 2016).

A partir de la necesidad educativa de examinar los estereotipos de género de las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por los videojuegos de contenido histórico, el objetivo de la presente investigación es analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en de los dos videojuegos de aventuras, catalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin's Creed Syndicate* y *Assassin's Creed Unity*.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño y procedimiento

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. A partir de este enfoque y, en los términos propuestos por Corbin y Strauss (2014), se ha revisado la literatura científica previa para definir las categorías apriorísticas del análisis de contenido cualitativo realizado.

### 2.2. Muestra digital

Se empleó un muestreo teórico-documental a partir del corpus de contenidos audiovisuales generado por la saga principal de *Assassins's Creed* (Ubisoft, 2007). De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron los personajes femeninos incluidos en cinemáticas recuperadas de YouTube, canal desde el que se extrajeron las unidades de registro audiovisuales (n = 170). Se analizaron 20 figuras femeninas de los 141 personajes que componen 2 videojuegos principales de la saga: *Assassin's Creed Unity* (2014) y *Assassin's Creed Syndicate* (2015). Los extractos audiovisuales, con 280 minutos de cinemáticas dobladas al castellano, fueron recuperados del canal Greed gamer (<https://www.youtube.com/@greedgamer4072>) tras verificar su idoneidad como repositorio con más extractos disponibles.

### 2.3. Instrumento

Con la finalidad de describir los patrones de representación audiovisuales transmitidos por los personajes femeninos, se utilizó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado ad hoc, a partir de la adaptación diseñada por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023), generada a partir del diseñado y validado por Ortega-Sánchez y Pérez (2015), de la revisión del sistema dimensional de Ortega-Sánchez y Juez (2021), y del sistema actancial de Curiel (2018) (Tabla 1).

**Tabla 1.** Tabla de vaciado y análisis de datos.

<b>Videojuego</b>		
<b>Dimensión</b>	<b>Narrativa iconográfica y audiovisual</b>	<b>Descriptor</b>
<b>Asignación de nombre</b>	Personificación <input type="checkbox"/> Anonimato <input type="checkbox"/>	Denominación terminológica para designar al personaje.
Término textual empleado (significante):		

<b>Pertenencia racial</b>	Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-audiovisual.
<b>Franja de edad</b>	Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/> Anciana <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-audiovisual.
<b>Rostro Iconográfico</b>	Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/> Agresivo <input type="checkbox"/> Sexualizado <input type="checkbox"/>	Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.
<b>Orientación sexual</b>	Heterosexual <input type="checkbox"/> Homosexual <input type="checkbox"/> Bisexual <input type="checkbox"/> Asexual <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Orientación sexual expresada en la narrativa audiovisual.
<b>Expresión y características corporales</b>	Sexualizado <input type="checkbox"/> Normativo <input type="checkbox"/> Heteronormativo <input type="checkbox"/>	Características corporales con las que caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.
<b>Vestimenta</b>	Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Erótica <input type="checkbox"/>	Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos narrativos audiovisuales.
<b>Voz</b>	Erótica <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Armónica <input type="checkbox"/>	Tipo de voz con el que se caracteriza al personaje en su representación audiovisual.
<b>Esquema actancial</b>	Sujeto <input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Destinador <input type="checkbox"/> Destinatario <input type="checkbox"/> Oponente <input type="checkbox"/> Ayudante <input type="checkbox"/>	Funciones desempeñadas por el personaje en la trama narrativa, escena o pasaje narrativo audiovisual.
<b>Clase social</b>	Lumpen <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Clase o extracción social a la que adscribe el personaje.
<b>Rol social</b>	Activo, por su contribución a la vida social <input type="checkbox"/> Activo, por su contribución a la vida cultural <input type="checkbox"/> Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato <input type="checkbox"/> Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato <input type="checkbox"/> Víctima-pasivo <input type="checkbox"/>	Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción audiovisual y el mensaje textual evocado.

#### 2.4. Análisis de datos

Para analizar las narrativas audiovisuales, se identificaron los roles y las representaciones de los personajes femeninos, atendiendo a la forma en la que podían contribuir a la construcción de las identidades de género del alumnado de Educación Secundaria. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados deductivamente, como se muestra en el instrumento descrito. Con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas en las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada, los datos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Dimensión ‘Género’

En la dimensión género, la suma total de las frecuencias absolutas es inferior al resto de la dimensión. Esta anomalía es producto de la naturaleza de la dimensión, calculada a partir del total de las identidades de género presente en las narrativas audiovisuales. La Tabla 2 muestra una eminente masculinización de los personajes (85,8%), confirmando la infrarrepresentación de los personajes femeninos (13,5%) y de los personajes transgénero (0,7%).

**Tabla 2.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘género’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Masculino	121	121	85.8	85.8
Femenino	19	140	13.5	99.3
Transgénero	1	141	0.7	100.0
Total	141	141	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

#### 3.2. Dimensión ‘Asignación de nombre’

La inmensa mayoría de los personajes femeninos asume un nombre propio (94,1%) frente al 5,9% colectivo anonimizado (Tabla 3).

**Tabla 3.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘asignación de nombre’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Personificación	160	160	94.1	
Anonimato	10	170	5.9	
Total	170	170	100.0	

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

#### 3.3. Dimensión ‘Pertenencia racial’

La Tabla 4 evidencia escasa disparidad étnica, con un 98,2% de mujeres blancas y un 2,8% de personajes femeninos racializados.

**Tabla 4.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘pertenencia racial’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Blanca	167	167	98.2	98.2
Negra	0	167	0.0	98.2
Otras	3	170	2.8	100.0
Sin especificación	0	170	0.0	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

#### 3.4. Dimensión ‘Franja de edad’

Como puede comprobarse en la Tabla 5, las mujeres jóvenes/adultas aparecen sobrerrepresentadas (94,1%), frente a las niñas (1,8%) o a las ancianas, no representadas en las narrativas.

**Tabla 5.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘franja de edad’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Niña	2	2	1,8	1.8
Joven/Adulta	160	162	94.1	95.9
Anciana	8	170	4.1	100.0
Sin especificación	0	170	0.0	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.5. Dimensión ‘Rostro iconográfico’

El rostro iconográfico sexualizado es mayoritario en las cinemáticas (64,1%), frente a los rostros amigables (12,4%), los rostros conciliadores (13,5%) y a los rostros agresivos (10,0%), con menor peso en el registro documental (Tabla 6).

**Tabla 6.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘franja de edad’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Amigable	21	21	12.4	12.4
Conciliador	23	44	13.5	25.9
Agresivo	17	61	10.0	35.9
Sexualizado	109	170	64.1	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.6. Dimensión ‘Orientación sexual’

La Tabla 7 demuestra la representación de una única orientación sexual, la heteronormativa (82,9%), invisibilizando otras orientaciones. No obstante, en algunos personajes, no se expresa una orientación sexual determinada (17,1%).

**Tabla 7.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘orientación sexual’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Heterosexual	141	141	82.9	82.9
Homosexual	0	141	0.0	82.9
Bisexual	0	141	0.0	82.9
Asexual	0	141	0.0	82.9
Sin especificación	29	170	17.1	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.7. Dimensión ‘Expresión y características corporales’

Son dominantes las representaciones de cuerpos de mujeres normativas (95,3%) en ambos videojuegos. Los cuerpos heteronormativos (4,7%) son, sin embargo, escasamente representados (Tabla 8).

**Tabla 8.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘expresión y características corporales’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Sexualizado	0	0	0.0	0.0
Normativo	162	162	95.3	95.3
Heteronormativo	8	170	4.7	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.8. Dimensión ‘Vestimenta’

De acuerdo con los datos contenidos en la Tabla 9, son mayoritarios los personajes femeninos con vestimenta distintiva (68,2%), seguida de la estandarizada (21,8%), y minoritarias las representaciones de vestimentas estridentes (5,9%) y eróticas (4,1%).

**Tabla 9.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘vestimenta’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Estandarizada	37	37	21.8	21.8
Distintiva	116	153	68.2	90.0
Estridente	10	163	5.9	95.9
Erótica	7	170	4.1	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.9. Dimensión ‘Voz’

La dimensión voz está dominada por voces armónicas (87,1%), con limitadas voces estridentes (11,8%) y eróticas (1,2%) (Tabla 10).

**Tabla 10.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘vestimenta’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Erótica	2	2	1.2	1.2
Estridente	20	22	11.8	13.0
Armónica	148	170	87.1	100.1
Total	170	170	100.1	100.1

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.10. Dimensión ‘Esquema actancial’

El incremento de la suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión se debe al carácter categorial no excluyente del esquema actancial. Los resultados obtenidos demuestran que el papel desempeñado por los personajes femeninos es principalmente el de ayudantes de personajes masculinos (36,2%) y el de sujeto (27,6%). No obstante, solo un personaje femenino, Evie Frye, asume el papel de sujeto. Los personajes femeninos que adoptan el papel de destinador (7,6%), destinatario (0,0%), objeto (11,9%) y oponente (16,8%) registran frecuencias más moderadas, infrecuentes o inexistentes (Tabla 11).

**Tabla 11.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘esquema actancial’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Sujeto	51	51	27.6	27.6
Objeto	22	73	11.9	39.5
Destinador	14	87	7.6	47.1
Destinatario	0	87	0.0	47.1
Oponente	31	118	16.8	63.9
Ayudante	67	185	36.2	100.1
Total	185	185	100.1	100.1

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.11. Dimensión ‘Clase social’

Pese a ser las clases sociales residuales estadísticamente mayores en la historia y en el período histórico representado, las clases medias (55,9%) y las clases altas (40,0%) aparecen sobrerrepresentadas en las cinemáticas, mientras que las clases bajas aparecen exigüamente representadas (4,1%) o no representadas en la narrativa, como el lumpen (Tabla 12).

**Tabla 12.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘clase social’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Lumpen	0	0	0.0	0.0
Baja	7	7	4.1	4.1
Media	95	102	55.9	60.0
Alta	68	170	40.0	100.0
Sin especificación	0	170	0.0	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.12. Dimensión ‘Rol social’

De forma similar a las asignaciones múltiples del esquema actancial a las características de un mismo personaje, las frecuencias correspondientes a la dimensión ‘rol social’ son mayores en relación con las demás dimensiones analíticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, los personajes femeninos con un rol activo no androcéntrico en la construcción de la vida social (32,4%) y cultural (31,0%) reúnen las recurrencias audiovisuales de mayor frecuencia absoluta. Son recurrentes los roles activo-androcéntricos en la vida social (14,9%) y en la vida cultural (16,3%) del relato, mientras que el rol víctima-pasivo (5,4%) es minoritario en las narrativas analizadas (Tabla 13).

**Tabla 13.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘rol social’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social	115	115	32.4	32.4
Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural	110	225	31.0	63.4
Activo-androcéntrico de la vida social del relato	53	278	14.9	78.3
Activo-androcéntrico de la vida cultural del relato	58	336	16.3	94.6
Víctima-pasivo	19	355	5.4	100.0
Total	355	355	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio son coherentes con los obtenidos por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023) sobre el mantenimiento/reforzamiento de los estereotipos de género y las sobrerrepresentaciones de las orientaciones sexuales heteronormativas, las clases sociales medias-altas, los personajes jóvenes y los cuerpos normativos, y la homogeneización étnica. Sin embargo, se observan transformaciones en una menor sexualización y erotización de los personajes femeninos (Gilbert, 2017, Joly-Lavoie, 2017), aumentando el número de veces en las que un personaje femenino asume el papel de sujeto en la acción, solo asumido por Evie Frye. Igualmente, se identifica un incremento del número de mujeres con roles no androcéntricos y, por tanto, de su relevancia en la trama y en la ocupación de papeles protagonistas, aún supeditados a figuras masculinas. Las mujeres sujeto con roles no androcéntrico pertenecen a clases medias-altas y, habitualmente, adoptan papeles tradicionalmente masculinos para destacar su



importancia en las tramas. Finalmente, aunque es destacable la inclusión de una persona transgénero, Ned Wynert, continúa infrarrepresentándose al colectivo LGTBIQ+, y a las diversidades de género y afectivo-sexuales.

Consideramos, como ya han hecho otros autores (Daneels et al., 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023; Venegas, 202), que la implementación de la saga Assassin's Creed en el aula es complicada por sus características y limitaciones (dinámica individual del videojuego, edad recomendada superior a los 17 años, violencia sistemática, elevados costes económicos, etc.), pero es ineludible su popularidad entre el alumnado y, por tanto, didácticamente estimable (AEVI, 2021; Gilbert, 2019; Venegas, 2020; 2022).

Tanto en los 'videojuegos de historia-mediática' como en los 'videojuegos de historia-problema' (Venegas, 2022) existe la posibilidad de trabajar alternativas para problematizar los relatos históricos hegemónicos, normativos y eurocéntricos, de forma particularmente sencilla, por su orientación didáctica, en los segundos (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021). En este sentido, se podría favorecer el análisis y la autorreflexión sobre las 'licencias creativas' y los 'anacronismos conscientes' no sólo en cuestiones estéticas y artísticas, sino sobre los estereotipos de género y/u otras problemáticas históricas, con el fin de desarrollar el pensamiento y conciencia histórica (Banker, 2020; Burgess y Jones, 202; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruíz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

El videojuego se convierte en una de las primeras representaciones del pasado al que acceden los y las estudiantes, experimentando el pasado como un bien de consumo hiperrealista e individualizado. Su tratamiento y análisis educativo habría de valorarse, en consecuencia, con mayor especificidad y atención, en el conjunto de preocupaciones docentes e investigadoras de la didáctica de la Historia.

## REFERENCIAS

- AEVI (2022). *La industria del videojuego en España en 2021*. Asociación Española del Videojuego.
- Amores, M. (2018). Sobre la necesidad de un libro de videojuegos con perspectiva de género. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 11-38). AnaitGames.
- Burgess, J. y Jones, C. (2022). Exploring player understandings of historical accuracy and historical authenticity in video games. *Games and culture*, 17(5), 816-835. <https://doi.org/10.1177/155541202111061853>
- Burnay, J., Bushman, B.J. y Laroi, F. (2021). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive Behavior*, 45(2), 214-223. <https://doi-org.ubues.idm.oclc.org/10.1002/ab.21811>
- Cantón A.P. (2021). Entre arte, historia y hombres: la representación de la mujer en la industria de los videojuegos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 30-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21940>
- Champion, E. (2020). Culturally significant presence in single-player computer games. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3414831>

- Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4th edition)*. SAGE.
- Cross, L., Jaye, L.K., Savostijanovs, J., McLatchie, N. Johnston, M., Johnston, M., Whiteman, L. Mooney, R. y Atherton, G. (2022). Gendered violence and sexualized representations in video games: (Lack of) effects on gender-related attitudes. *New Media & Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/14614448221075736>
- Curiel, A. (2018). La mujer como actante. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 113-136). AnaitGames.
- Daneels, R., Malliet, S., Geerts, L. Denayer, N., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2021). Assassins, Gods, and Androids: How narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences. *Media and Communication*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3205>
- Fernández-Ruiz, M. (2021). Más allá de la adaptación. Assassin's Creed y los mundos transmediales. *Trasvases entre la literatura y el cine*, 3, 103-116. <https://doi.org/10.24310/Trasvasestlc.vi3.12337>
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C. y Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, & empathy for female violence victims. *PLoS ONE*, 11(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>
- García, R. (2018). Videojuegos y subalternidad, una introducción. Caracteres. *Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 304-334.
- Gilbert (2019) "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>
- Gilbert, L. (2017). "The Past is Your Playground": The Challenges and Possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for Social Education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>
- González, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: Un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 360-388.
- Gonçalves, B. (2022). Os sentidos do anacronismo. História da Historiografia. *International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 285-314. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1829>
- Hammar, E. L. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking History*, 21(3), 372-395. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>
- Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed: synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-469. <https://doi.org/10.7202/1044475ar>
- Jones, P.I. y Osborne, T. (2020). Analysing virtual landscapes using postmemory. *Social & Cultural Geography*, 21(2), 186-206. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474378>
- López, A. y Jerez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233191>
- López-Fernández, F.J., Mezquita, L. Griffiths, M. D. y Ortet, G., Ibáñez, M.I. (2021). El papel de la personalidad en el juego problemático y en las preferencias de género de videojuegos en adolescentes. *Adicciones*, 33(3), 263-272. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1370>

- López-Fernández, O., Williams, A.J., Griffiths, M.D. y Kuss, D.J. (2019). Female gaming, gaming addiction and the role of women within gaming culture: a narrative literature review. *Front. Psychiatry*, 10(454), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00454>
- Ocaña, J.E. y Ruiz, F.J. (2020). El videojuego de temática histórica como arte visual: anacronías conscientes y licencias creativas en la representación de espacios urbanos de la saga Assassin's Creed. *Co-herencia*, 17(33), 41-63. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.2>
- Ortega-Sánchez, D. y Barba-Alonso, C. (2023). La reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria [manuscrito presentado para publicación]. *Revista de Investigación en Educación*.
- Ortega-Sánchez, D. y Juez, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Pérez, M. (2018). Diseño y estética del personaje femenino en videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 89-110). AnaitGames.
- Politopoulos, A., Mol, A.A.A., Boom, K.H.J. y Ariese, C.E. (2019). "History is our playground": Action and authenticity in Assassin's Creed: Odyssey. *Advances in Archeological Practice*, 7(3), 317-323. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>
- Rankin, Y. A. y Han, N. (2019). Exploring the plurality of black women's gameplay experiences. En 2019 *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings* (CHI 2019), May 4-9, Glasgow, Scotland, UK. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300369>
- Sacchi, A. (2018). Construcción de personajes desde un punto de vista artístico. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 139-162). AnaitGames
- Scarassati, B. (2019). História e Memória em Assassin's Creed (2007-2015). *Tempo e Argumento*, 11(27), 304-339. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180311272019304>
- Sequeiros, C. y Puente, H. (2020). Democracia, deslegitimación y cambio social: el videojuego como dispositivo de cuestionamiento político. *BATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 121-137. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.540>
- Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 41-64). AnaitGames.
- Vandewalle, A., Daneels, R., Simons, E. y Malliet, S. (2022). Enjoy my time in the animus: a quantitative survey on perceived realism and enjoyment of historical video games. *Games and Culture*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/15554120221115404>
- Venegas, A. (2018a). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de Historiografía*, 28(1), 323-346. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>
- Venegas A. (2018b). La problemática de la imagen como forma de transmisión histórica en la cultura digital. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(2), 36-56.

- Venegas, A. (2023). *Pantallas de la memoria. Cómo y por qué las imágenes digitales transforman nuestra idea de la historia*. Clave Intelectual.
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia del videojuego*. Sans Soleil Ediciones.
- Venegas, A. (2022). *Pasado Virtual. Historia e imagen en el videojuego*. Pigmalion.
- Waszkiewicz, A. (2021). Non-normative gender performances of fat video game characters. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, 20, 165-180. <https://doi.org/10.2478/ausfm-2021-0020>

## 65. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores

Férias, Ana Rita<sup>1</sup>

Armas Castro, Xosé<sup>2</sup>

Maia, Cristina<sup>3</sup>

Conde Miguélez, Jorge<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Santiago de Compostela. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, España/Portugal.*

<sup>2</sup>*Universidade de Santiago de Compostela, España.*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal.*

<sup>4</sup>*Universidade de Santiago de Compostela, España.*

**Resumen:** São apresentados resultados sobre as atitudes de uma amostra de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o ensino de passados dolorosos ou controversos da História de Portugal, mais especificamente sobre a ditadura de Salazar. Os objetivos do trabalho são: a) explorar o grau de conforto dos professores ao lidar com questões históricas controversas; b) analisar as suas atitudes face ao ensino de histórias difíceis na sala de aula; c) analisar a abordagem e a estrutura das narrativas que produzem sobre a ditadura de Salazar. A recolha de informações foi realizada através de um questionário *ad hoc* com itens quantitativos e qualitativos. Para a análise dos dados foi utilizado o software *Atlas.ti*, bem como categorias elaboradas a partir de Kelly (1986) e Kello (2016). Os resultados indicam que os professores se sentem à vontade para lidar com questões históricas controversas; as suas atitudes são orientadas para um ensino que promove a expressão e o contraste de opiniões dos alunos. As narrativas históricas sobre a ditadura de Salazar respondem, sobretudo, à abordagem da memória coletiva com alguns traços disciplinares, segundo as categorias de Seixas (2007).

**PALABRAS CHAVE:** Educação Histórica, Histórias Difíceis, Ditadura de Salazar, Professores, Ensino Básico.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Problema de estudo.

Este estudo analisa as abordagens e atitudes de uma amostra de professores portugueses do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) quando lidam com passados difíceis e controversos da História de Portugal, bem como a estrutura das narrativas que desenvolvem quando trabalham sobre um desses passados controversos: a ditadura salazarista.

### 1.2 Antecedentes teóricos.

Todos os estados modernos têm períodos ou eventos históricos dolorosos relacionados com guerras, ditaduras, imperialismos ou holocaustos que produzem debates atuais e que apelam à nossa visão do passado e aos valores que promovemos no presente. Nas últimas décadas, o tratamento de passados difíceis nos sistemas educacionais tornou-se uma linha emergente de pesquisa no campo da Educação Histórica. (Epstein e Peck, 2018; Gross e Terra, 2019; Moreno e Monteagudo, 2019; Ortega, 2022; van Boxtel et al., 2016).

No caso português, certos aspetos do passado nacional, como as guerras contra o reino de Castela, os Descobrimentos e a escravatura, a ditadura de Salazar, ou a Guerra Colonial, suscitaram debates entre historiadores e geraram memórias de confronto entre diferentes grupos ou posições ideológicas. Recentemente, começou-se a estudar a forma como esses passados dolorosos são trazidos para a sala de aula, assim como as atitudes e narrativas que professores e alunos desenvolvem. (Alves e Ribeiro, 2013; Barca, 2019; Ferias et al., 2022; Solé, 2019; Pinto, 2019).

Barton (2019) identifica três linhas fundamentais de investigação neste campo: o lugar das histórias difíceis nos currículos e manuais escolares; como é que os alunos compreendem e se posicionam diante de histórias polémicas; e as abordagens e atitudes dos professores ao lidar com histórias controversas em sala de aula. O nosso trabalho insere-se nesta última linha de pesquisa.

Vários autores estudaram as resistências e dificuldades por parte de famílias, autoridades educacionais e professores para realizar trabalhos sobre temas difíceis ou controversos nas aulas de História. Com base nas experiências dos *social studies* norte-americanos, Kelly (1986) identificou quatro perspetivas: *neutralidade exclusiva*, *parcialidade exclusiva*, *imparcialidade neutra* e *imparcialidade comprometida*, dependendo do nível de comprometimento dos professores ao abordarem questões sociais polémicas. A partir de posições semelhantes, Kello (2016) identifica, por meio de entrevistas com professores estonianos e lituanos, cinco perspetivas quando estes lidam com questões históricas sensíveis e controversas: *evitar*, *suavizar as arestas*, *apenas fazer o trabalho*, *promover a heterogeneidade* e *deixar a verdade em aberto*. Por sua vez, Kitson e McCully (2005), com base em entrevistas com professores e alunos de História da Irlanda do Norte, identificam três perspetivas ao trabalhar com questões históricas difíceis numa sociedade dividida como da Irlanda do Norte, mas aplicáveis a outros contextos: *evitar*, *conter* e *assumir riscos*.

O estudo das narrativas históricas tornou-se também numa linha de pesquisa com especial destaque no campo das Ciências Sociais. Entendidas como ferramentas culturais, as narrativas que construímos e

ouvimos definem quem somos, quem são os outros e a forma como compreendemos e representamos o passado histórico (Cabecinhas e Abadía, 2013; Wertsch, 2000; 2004). Rüsen identificou quatro tipos de narrativas históricas que expressam diferentes níveis de consciência histórica: *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genealógica* (Rüsen, 2004). Carretero e os seus colaboradores identificaram as características das narrativas mestras das histórias nacionais (Carretero, 2017; Carretero e Van Alphen, 2018). Por sua vez, Seixas, ao analisar as narrativas históricas sobre os passados nacionais, distingue três abordagens narrativas: *memória coletiva*, *disciplinar* e *pós-moderna* (Seixas, 2000, 2007), que supõem diferentes olhares para o passado e priorizam diferentes aprendizagens dos alunos.

Os objetivos deste trabalho são: a) Analisar o grau de conforto ou desconforto que os professores participantes sentem quando abordam os passados difíceis nas salas de aula do Ensino Básico; b) Identificar as atitudes de neutralidade ou de compromisso que adotam na sala de aula quando trabalham passados controversos; c) Analisar a abordagem e a estrutura das narrativas utilizadas pelos professores participantes quando abordam a ditadura salazarista no 2.º CEB.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Contexto e participantes

Este estudo insere-se numa investigação mais ampla que analisa as atitudes e narrativas de professores e alunos sobre os passados controversos da História de Portugal, nas salas de aula do 2.º CEB. Para a pesquisa, foi escolhida uma metodologia mista (Creswell e Creswell, 2018) que combina a tradição qualitativa com métodos quantitativos. Participaram no estudo vinte e quatro professores de 18 escolas da região Norte de Portugal. Os participantes foram selecionados com critérios de conveniência e participação voluntária.

### 2.2. Instrumentos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário de desenho *ad hoc*, realizado quer presencialmente no contexto educativo, quer por meio da aplicação *Google Forms*, com questões abertas e outras de escala Likert, combinando dados quantitativos e qualitativos.

Neste trabalho, são analisados os resultados de três itens (Tabela 1). No item 1, os participantes foram solicitados a indicar o grau de conforto ou desconforto ao trabalharem questões históricas difíceis em sala de aula, por meio de uma escala Likert (1=nada confortável; 4=muito confortável). No item 2, foram solicitados a concordar com 5 perspetivas sobre o ensino de temas controversos, adaptados das categorias de Kelly (1986) e Kello (2016) que indicavam posições progressivas de evitação para tratamento aberto dos temas sensíveis, usando uma escala Likert (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente). Por fim, no item 3 foi-lhes solicitada uma narrativa que incluísse os argumentos fundamentais a desenvolver nas aulas do 2.º CEB sobre a ditadura de Salazar. Para a análise das narrativas, foram utilizadas as categorias propostas por Seixas (2007): *memória coletiva*, *disciplinar* e *pós-moderna*.

**Tabela 1.** Itens do questionário analisados neste estudo

Ítem	Enunciado
1	Quão confortável se sente quando ensina as histórias difíceis ou controversas nas suas aulas? (1= nada confortável; 4=muito confortável)

2	De acordo com as seguintes perspetivas de ensino das histórias difíceis ou controversas, indique o seu grau de acordo (1= discordo completamente; 5= concordo completamente)
3	Reúna, numa breve narrativa de 5 a 6 linhas, as ideias fundamentais que devem estar presentes no momento da aprendizagem da ditadura de Salazar no 2.º Ciclo do Ensino Básico

### 2.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos durante os anos letivos de 2020-21 e 2021-22: uma parte no contexto natural do centro educativo, outra através de procedimentos telemáticos, com recurso à aplicação *Google Forms*, devido ao contexto pandémico que limitou o acesso às escolas e professores. Os participantes foram informados sobre o caráter voluntário do estudo, bem como sobre os padrões de anonimato e confidencialidade típicos de pesquisas em Ciências Sociais e Educação (Cohen *et al*, 2013).

Para o processamento dos dados foi utilizado o software *ATLAS.ti* (versão 9), que facilita os processos de codificação e de recuperação da informação. Para a análise das informações referentes às atitudes dos professores em relação ao ensino de temas históricos controversos, utilizou-se a análise de frequência e foram elaboradas cinco categorias de atitudes, adaptadas das que foram propostas por Kelly (1986) e Kello (2016).

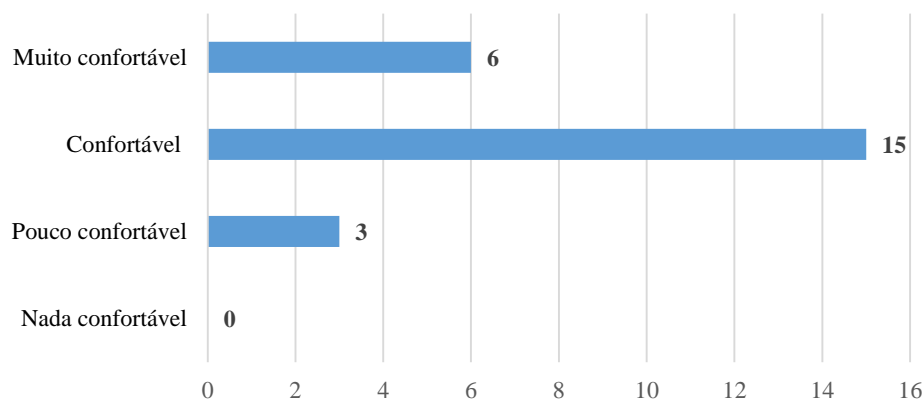
Para a análise das narrativas dos professores sobre a ditadura de Salazar, as produções dos docentes foram decompostas em unidades de sentido e analisadas a partir das categorias de Seixas (2007), que identifica a *memória coletiva*, *disciplinar* e *pós-moderna*, quando analisou as abordagens educacionais dos professores canadenses sobre o passado nacional.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Grau de conforto dos professores com passados históricos controversos.

A Figura 1 mostra as respostas dos professores relativas ao item 1, que afere o grau de conforto que sentem quando lidam com questões históricas polémicas ou difíceis, usando uma escala Likert (1=nada confortável; 4=muito confortável). A grande maioria dos participantes (21 em 24) sente-se confortável ou muito confortável em lidar com questões controversas. Nenhum se sentiu nada confortável e apenas 3 expressaram pouco conforto. Estas respostas parecem indicar uma disposição amplamente favorável à inclusão de histórias difíceis ou polémicas nas salas de aula do 2.º CEB, embora um pequeno número expresse ressalvas em abordar essas questões.





**Figura 1.** Grau de conforto dos professores com os passados controversos. Frequências (n=24)

### 3.2. Atitudes dos professores ao trabalhar passados históricos controversos

Para identificar o grau de evitação ou comprometimento que os professores adotam em sala de aula, quando abordam questões históricas controversas, foi perguntado o seu grau de concordância com 5 perspectivas adaptadas de Kelly (1986) e Kello (2016):

Perspetiva a) Os alunos não devem ser expostos às histórias controversas ou difíceis. Não é possível proporcionar um conhecimento objetivo.

Perspetiva b) O professor deve ensinar apenas o que está consignado no currículo, não deve fomentar a discussão sobre temas históricos controversos.

Perspetiva c) O docente deve ser neutro; não deve expor as suas opiniões sobre temáticas controversas.

Perspetiva d) As histórias controversas devem ser ensinadas para desenvolver destrezas como a argumentação, mas o professor deve ser neutral, não deve condicionar a discussão.

Perspetiva e) As histórias difíceis ou controversas devem ser parte integrante da educação histórica e cidadã dos estudantes. Devem favorecer a expressão de opiniões dos estudantes e do professor.

A Tabela 2 oferece os valores médios obtidos pelas cinco perspectivas usando uma escala Likert (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente). A que obtém maior grau de concordância dos participantes é a perspectiva e) que obtém média 4,25, sendo 5 totalmente de acordo. Isso significa que a maioria dos docentes é a favor do facto de que passados difíceis e controversos devem ser discutidos abertamente em sala de aula, dando aos alunos e professores a oportunidade de expressarem as suas opiniões. Pelo contrário, as perspectivas que dão origem a maior discordância são a) e b) (médias de 1,70 e 1,50 respetivamente, sendo 1 em desacordo total). Em suma, os professores não compartilham da ideia de fugir de questões históricas sensíveis. Por sua vez, as perspectivas c) e d) obtêm uma média próxima de 4 (concordância), o que indica que os participantes partilham bastante a ideia de que o professor deve ser neutro quando trata os passados controversos.

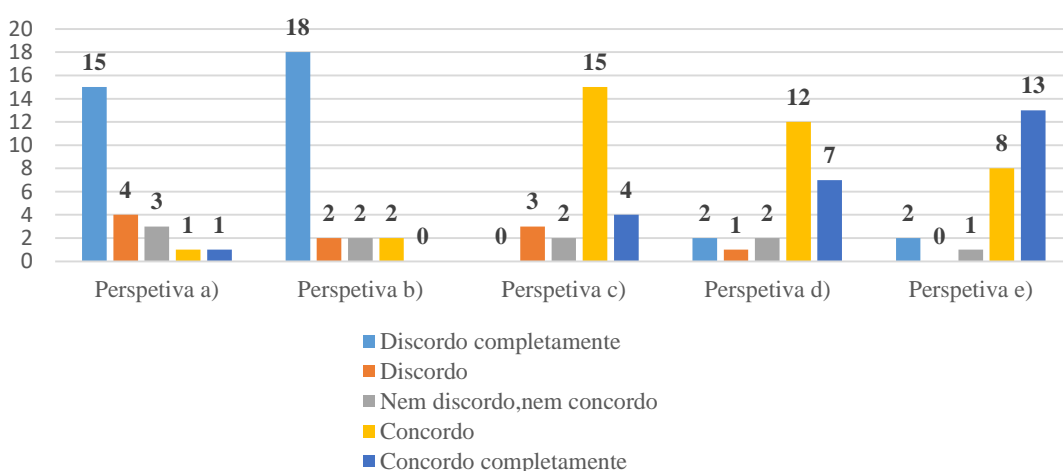
**Tabela 2.** Grau de concordância dos participantes com 5 perspectivas (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente) (médias)

Perspetivas	Médias
Perspetiva a)	1,70
Perspetiva b)	1,50
Perspetiva c)	3,83
Perspetiva d)	3,87

Perspetiva e)	4,25
---------------	------

Estas atitudes docentes são apresentadas com maior detalhe na figura 2 por meio de frequências, usando-se a mesma escala Likert (1=concordo totalmente; 5=discordo totalmente). As atitudes que visam evitar (a) ou lidar apenas com o que o currículo propõe (b) são as que obtêm maior grau de rejeição (19 e 20 dos 24 professores, respetivamente, discordam ou discordam totalmente). A perspetiva que obtém maior grau de aceitação é a que se propõe a discutir abertamente os passados sensíveis, favorecendo as opiniões de alunos e professores (e), pois 21 dos 24 professores concordam ou concordam totalmente, enquanto apenas 2 discordam. Por sua vez, a ideia da neutralidade do professor (c) e mesmo de que as suas opiniões devem ser reservadas para não influenciar as dos alunos (d) também obtêm amplo apoio: 19 dos 24 professores concordam ou concordam totalmente .

**Figura 2.** Atitudes dos professores ao trabalhar passados controversos. Frequências (n=24)



### 3.3. Narrativas dos professores sobre a ditadura de Salzar

No item 3, foi solicitado aos professores que escrevessem uma pequena narrativa com as ideias fundamentais que levariam para as salas de aula do 2º CEB. Dos 24 professores participantes, 20 produzem essas narrativas de acordo com as instruções, de forma mais ou menos extensa, e 4 dão respostas evasivas ou simplesmente não respondem.

Na Figura 3 é possível ver uma nuvem de palavras que permite identificar os termos utilizados com maior frequência (palavras em maior tamanho) nas narrativas recolhidas, bem como as preocupações com os alunos e a sua aprendizagem sobre a ditadura salazarista.

**Figura 3.** Nuvem de palavras criada a partir das narrativas dos professores participantes



nas aulas, nos manuais escolares e nos contextos sociais sobre o passado, atendendo aos sujeitos, às personagens e aos acontecimentos que são contados ou ocultados, bem como às fontes históricas, através das quais essas histórias são analisadas. A categoria pós-moderna visa mostrar aos alunos não apenas a existência de histórias que contrastam sobre o passado, ou a relação das mesmas com o uso de diferentes fontes históricas, mas também à resposta que dão face aos diferentes propósitos sociais e políticos no presente, permitindo que diferentes identidades sejam articuladas para o futuro. Seixas (2000, 2007) indica que a primeira das abordagens é a mais frequente nas salas de aula canadenses e no ensino de História, em geral, afirmando que a abordagem disciplinar e, sobretudo, a pós-moderna são mais raras, embora sejam estas últimas essenciais para a compreensão do passado e para a educação plena de cidadãos em sociedades democráticas.

A análise das narrativas dos professores portugueses participantes nesta investigação sobre a ditadura de Salazar permite-nos confirmar que estas três abordagens não se excluem mutuamente e podem aparecer em diferentes graus nas narrativas propostas. Todavia, o quadro 3 permite confirmar que a categoria da memória coletiva está presente na maioria das narrativas, enquanto a abordagem pós-moderna é minoritária e a disciplinar encontra-se num ponto intermédio.

**Tabela 3.** Frecuencia dos enfoques memoria colectiva, diciplinar e posmoderno nas narrativas dos profesores (n=20)

Enfoque	Frecuencias
Memoria colectiva	15
Disciplinar	9
Posmoderno	5

A narrativa que se segue pode considerar-se num exemplo do enfoque de memória coletiva, visto que recolhe uma visão da ditadura de Salazar que relata os traços da ditadura e a revolução do 25 de Abril como a conquista da liberdade, sem considerar a aprendizagem dos estudantes ou os usos sociais destas narrativas:

Dar a conhecer o Estado Novo sucessor da ditadura militar; a emergência e a construção do mito de Salazar; as restrições à liberdade; a perseguição aos opositores e a criação da polícia política e de costumes; a apologia da pobreza como ideologia; a guerra colonial e o isolacionismo e o atraso português; a revolução do 25 de Abril e o recuperar da liberdade; o fim da guerra colonial e o progresso (narrativa 8).

A abordagem disciplinar reflete-se na seguinte narrativa em que, além de recolher uma síntese do conhecimento que considera ser mais relevante sobre a ditadura de Salazar, sugere diferentes formas de promover a aprendizagem dos alunos sobre as formas como essa narrativa pode ser construída (aspetos que estão destacados em itálico):

O "Estado Novo", regime político encabeçado por Salazar, visava a estabilidade das Finanças portuguesa. *Pela análise dos diferentes cartazes de propaganda é possível identificar os objetivos do estado ditatorial* que Portugal atravessara. Eram fundamentais os valores de ordem, disciplina e obediência, assim como imperativa a trilogia nacional "Deus, Pátria e Família". Desde a "Mocidade

Portuguesa" à "Legião Portuguesa", às diferentes formas de censura (lápiz azul, palmatória, PIDE...), passando pela exclusividade da "União Nacional" (...) *cujas evidências e registos devem ser explorados em contexto de sala de aula, a somar aos testemunhos de familiares/amigos que possam ser recolhidos* (narrativa 1).

A abordagem pós-moderna está detém uma presença parca nas narrativas, com alguns parágrafos soltos que podem ser extraídos. Esta categoria compreende-se os usos sociais da história, na coexistência de diferentes narrativas na sociedade sobre a ditadura salazarista e na sobrevivência de perspetivas populistas e nostálgicas do passado salazarista. Esses dois trechos exemplificam a abordagem pós-moderna (nos parágrafos destacados em itálico):

É essencial dar a conhecer as medidas opressivas do Estado Novo, *colocando sempre o aluno no lugar do outro e apresentando relatos reais, fotografias e documentos da época*. A figura de Salazar deve ser analisada sobre varias perspetivas, uma vez que *alguns alunos têm avós que vivenciaram essa época e que têm diferentes visões sobre esta personalidade* (narrativa 9).

Presentar o contexto económico e político que explica a ascensão de Salazar ao poder; como instaurou uma ditadura, os seus princípios básicos e grande enfoque nos meios de controlo e inculcação das ideias salazaristas. Fazer ponte com a atualidade: *mostrar que muitos destes princípios ainda são defendidos e existem e como tão facilmente nós nos deixamos levar pelas ideias populistas* (narrativa 6).

#### **4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Os resultados permitem identificar a vontade dos professores participantes em abordar histórias difíceis ou controversas nas salas de aula, as perspetivas com que abordam estes temas conflituosos, bem como analisar o tipo de conhecimentos e abordagens educativas que adotam relativamente a uma dessas histórias conflituosas, como a ditadura salazarista.

Relativamente ao primeiro objetivo, que tem que ver com o grau de comodidade ou desconforto que os professores sentem ao abordar questões históricas difíceis em sala de aula, os professores participantes expressam, em geral, uma disposição favorável ao tratamento dos passados controversos, pois 21 dos 24 participantes estão confortáveis ou muito confortáveis nessas situações educacionais. No entanto, é significativo que a opinião mais frequente (15 dos 24 participantes) acabe por ser simplesmente a comodidade e 3 dos participantes mostram reservas (não confortáveis). Esses dados parecem compatíveis com os resultados de outras pesquisas em diferentes países que indicam certas resistências em abordar questões conflitantes em sala de aula por medo de protestos das famílias, devido às dificuldades em gerenciar as emoções dos alunos ou falta de preparo para liderar as discussões levantadas por esses temas (Barton e McCully, 2007; Oulton et al., 2004; Zembylas, 2016). Globalmente, os docentes consideram úteis, para a educação democrática dos estudantes, o trabalho das histórias controversas, todavia as resistências podem proceder de currículos saturados de conteúdos académicos, de diferentes perspetivas dos estudantes ou mesmo da preparação e implicação dos professores para o mesmo (Barton, 2019; Barton e McCully, 2007).

Em relação ao segundo objetivo, o grau de comprometimento com que os docentes abordam os passados controversos, as respostas em relação às cinco perspectivas propostas, que vão desde a evitação até a discussão aberta de temas controversos, a perspectiva de tratamento aberto desses tópicos é a que obtém o maior grau de concordância (4,25 em uma escala em que 5 é o maior grau de concordância). As perspectivas que se propõem a evitar o tratamento destes temas ou a limitar-se ao que aparece expressamente no currículo são as que suscitam maior grau de rejeição (pouco mais de 1 numa escala em que 1 representa a maior discordância), enquanto que as opções que propõem que os professores adotem uma postura neutra ou não expressem as suas opiniões para não condicionar os alunos obtêm um amplo acordo (próximo de 4, sendo 5 o maior acordo). Estes resultados confirmam também as conclusões de outros estudos internacionais, como o de Kelly (1986) para os Estados Unidos ou de Kitson e McCully (2005) ou Kello (2016) para outros países europeus. Também congruentes são estes resultados com os quais obtivemos para Espanha e Portugal em estudos anteriores (Armas et al., 2021). Como noutros estudos, a ideia de neutralidade docente obtém amplo apoio entre os participantes, embora essa ideia de neutralidade também morra entre aqueles que evitam aprofundar as discussões e que propõem uma neutralidade comprometida que opta por abordar a discussão em profundidade com o compromisso pessoal de professores e alunos (Kelly, 1986; Kello, 2016).

Finalmente, relativamente às narrativas dos docentes sobre os argumentos que fazem uso no que concerne à ditadura de Salazar, os relatos que foram elaborados pelos participantes desta investigação configuram uma narrativa mestra em que estão presentes o contexto internacional e português – que explicam a ascensão de Salazar ao poder, a caracterização do Estado Novo como uma ditadura, a repressão e a doutrinação, reconhecendo-se o equilíbrio financeiro, a condenação moral do regime face ao empobrecimento e sofrimento da população, culminando na revolução do 25 de Abril e a recuperação de instauração da democracia. É, portanto, um tipo de narrativa que contribui para um tipo de memória coletiva em que a condenação da ditadura coexiste como um certo revisionismo que contribui para um branqueamento da figura de Salazar (Loff, 2014). A análise das narrativas a partir das categorias propostas por Seixas (2000, 2007) revela que os discursos dos professores se concentram mais na transmissão de uma memória coletiva sobre a ditadura do que em fornecer aos alunos ferramentas conceptuais e metodológicas para criticar as narrativas oficiais (perspetiva disciplinar) ou para compreender as diferentes narrativas que também existem na sociedade sobre o passado salazarista e suas implicações para o presente e o futuro (perspetiva pós-moderna).

Em suma, o nosso estudo deixou claro que os professores participantes sentem-se confortáveis em abordar os passados difíceis ou dolorosos da História de Portugal, visto que contribuem para uma educação histórica e democrática dos alunos, embora não deixem de manifestar alguma resistência neste ponto.

Globalmente os professores participantes são favoráveis ao tratamento aberto destas temáticas nas suas aulas, dando espaço à expressão dos pontos de vista dos professores e estudantes, rejeitando a premissa de que se deve evitar estes temas no 2.º CEB, ou apenas trabalhar o que está consignado nos currículos. Porém, estas perspectivas, convivem com a ideia da conveniência da neutralidade do professor, devendo este não condicionar ou influenciar os alunos.

Por último, os professores participantes fazem circular narrativas sobre a ditadura salazarista coerentes com os avanços da historiografia, mas que de certa forma contribuem para promover uma memória coletiva sobre o passado de Portugal, com menos preocupação com as competências disciplinares dos alunos ou com o uso social do passado na sociedade atual e a sua função na construção de uma consciência histórica crítico-democrática.

## REFERENCIAS

- Alves, L. A. e Ribeiro, C. (2016). Ensinar passados dolorosos, aprender com o uso pedagógico da História. En Maia, T.; Alves, L. A.; Hermeto, M.; Ribeiro, C., *[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história* (pp.11-46). CITCEM.
- Barca, I. (2019). Controvérsia em história e em educação histórica. Em J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 497-511). Editum.
- Barton, K. C. (2019). Teaching Difficult Histories. The Need for a Dynamic Research Tradition. En, M. H. Gross e L. Terra (Eds.). *Teaching and Learning the Difficult Pasts. Comparative Perspectives* (pp. 11-25). Routledge.
- Barton, K. e McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19
- Cabecinhas, R. e Abadia, L. (Eds.) (2013). *Narratives and social memory: theoretical and methodological approaches*. Communication and Society Research Centre.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. En M. Carretero, S. Berger and M. Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. e van Alphen, F. (2018). History, Collective Memories, or National Memories? How the Representation of the Past is Framed by Master Narratives. Em Wagoner (Ed.). *Handbook of Culture and Memory* (pp- 283-303). Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2018). The ethics of educational and social research. Em L. Cohen, L. Manion e K. Morrison (2018). *Research Methods in Education* (pp. 111-143). Routledge.
- Creswell, J. W. e Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Epstein, T. e Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.
- Férias, A. R., Armas, X. e Maia, C. (2022). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Sensos-e*, IX(1), 29-35. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282>
- Gross, M. H. e Terra, L. (Eds.) (2019). *Teaching and Learning Difficult Pasts: Comparative Perspectives*. Routledge.
- Kelly, T. E (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role". *Theory and Research in Social Education*, XIV(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35-53, <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>

- Kitson, A. e McCully, A. (2005). “You Hear about It for Real in School”. Avoiding, Containing and Risk- Taking in the History Classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Loff, M. (2014). Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal. *Culture & History Digital Journal*, 3(2), 1-13.
- Moreno, J. R. e Monteagudo, J. (Eds.) (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Editum.
- Ortega, D. (Ed.) (2022). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer.
- Oulton, Ch., Day, V., Dillon, J. e Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Pinto, H. (2019). Refletindo sobre questões controversas no ensino de História. En J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 441-454). Editum.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? En P. N. Stearns, P. Seixas e S. Wineburg (eds.) (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York University Press.
- Seixas, P. (2007). Who Needs a Canon? En M. Grever y S. Stuurman (Eds.). *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century* (pp. 19-30). Palgrave Macmillan.
- Solé, G. (2019). Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a integração do “outro” nos documentos oficiais e nos manuais escolares. En J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 475-495). Editum
- van Boxtel, C., Grever, M., e Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in Education*. Berghahn Books.
- Wertsch, J. V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos* 28(4), 511-533. <https://doi.org/10.1525/eth.2000.28.4.511>
- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). University of Toronto Press.
- Zembylas, M. (2016): Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>



## Aprender historia en el siglo XXI

### Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico

El libro que aquí se presenta recoge los últimos trabajos e indagaciones, a nivel internacional, en las líneas de investigación ligadas a la conciencia y al desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Este volumen sirve, además, como homenaje a la profesora **Isabel Barca** (Universidade do Minho, Portugal) cuya trayectoria académica y docente ha estado ligada a este doble constructo teórico y, especialmente, a cómo se trasladan estos conceptos a las clases de historia. Esta transferencia a las aulas es fundamental para que el alumnado en formación pueda reflexionar sobre la utilidad de aprender historia, cuáles son las conexiones entre la historia y los problemas del presente, utilizar fuentes y evidencias históricas, visibilizar a colectivos olvidados o plantear sus propios juicios éticos sobre los sucesos del pasado.

**Pedro Miralles-Sánchez:** Doctorando en Didáctica de las Ciencias en la Universidad de Murcia. Su labor docente e investigadora está enfocada en desarrollar las competencias de pensamiento histórico entre el profesorado en formación.

**Raquel Sánchez-Ibáñez:** Doctora en Historia y profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación están ligadas a la evaluación de competencias en la enseñanza de la historia, así como al análisis de libros de textos y documentos curriculares, analizando los conceptos de pensamiento histórico y los niveles cognitivos que se desarrollan.

**Juan Ramón Moreno-Vera:** Profesor Titular en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Doctor en investigación educativa y Licenciado en Historia del arte sus investigaciones giran en torno al uso de la Historia del Arte como fuente para la clase de historia, así como la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.