

UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2022

ISSN 2530-1012



NÚMERO 13

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Directoras/Editoras

María de la Encarnación Cambil Hernández, Universidad de Granada, España

Guadalupe Romero-Sánchez, Universidad de Granada, España

Secretario editorial

Antonio Luis Bonilla Martos, Universidad de Granada, España

Editores adjuntos

Carolina Alegre Benítez, Universidad de Granada, España

Salvador Mateo Arias Romero, Universidad de Granada, España

Vicente Ballesteros Alarcon, Universidad de Granada, España

Antonio Rafael Fernandez Paradas, Universidad de Granada, España

Antonia García Luque, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén, España

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Universidad de Murcia, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Marisa Marisa Hernández Ríos, Universidad de Granada, España

Eva Kubiak, Universidad de Lodz, Polonia

María José Ortega Chinchilla, Universidad de Lisboa, Portugal

Andres Palma Valenzuela, Universidad de Granada, España

Natalia Reyes Ruiz de Peralta, Centro de Magisterio «La Inmaculada», Granada, España

Adailson José Rui, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil

Antonio Tudela Sancho, Universidad de Granada, España

María Villalba Salvador, Universidad Autónoma de Madrid, España

Consejo científico/asesor

Olga Acosta Luna, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

José Manuel Almansa Moreno, Universidad de Jaén, España

Juana Anadón Benedito, Universidad Complutense de Madrid, España

Mireya Arias Soto, Universidad de Colima, México

Lourdes Gutiérrez Carrillo, Universidad de Granada, España

Amira del Valle Juri, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

María del Pilar López Pérez, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Ángel Licerias Ruiz, Universidad de Granada, España

Rafael López Guzmán, Universidad de Granada, España

Ramón López Facal, Universidad de Santiago de Compostela, España

Pedro Miralles Martínez, Universidad de Murcia, España

María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana, México

Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España

Joaquín Prats Cuevas, Universidad de Barcelona, España

María Pilar Rivero Gracia, Universidad de Zaragoza, España

Belén Rojas Medina, Universidad de Granada, España

Inmaculada Rodríguez Moya, Universitat Jaume I, Castellón, España

Alejandro Ruidrejo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Esther Bahat, Universidad de Hafa, Israel

Beatrice Borghi, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

José Manuel Baena Gallé, I.E.S. Luca de Tena. Consejería de Educación. Junta de Andalucía., España

Jose Roberto Álvarez Munera, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

Sergio Daniel Cáceres Mercado, Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» / Instituto de Ciencias Sociales (ICSO), Paraguay

Silvia Guetta, Università degli Studi di Firenze, Italia

Olaia Fontal Merillas, Universidad de Valladolid., España

Ramón Galindo Morales, Universidad de Granada, España

Mercedes Fernández Paradas, Universidad de Málaga., España

Jesús Estepa, Universidad de Huelva, España

Consuelo Díaz Bedmar, Universidad de Jaén, España

José María Cuenca López, Universidad de Huelva, España

Maria Helena Damião, Universidade de Coimbra, Portugal

Xosé Manuel Souto González, Universidad de Valencia, España

Rafael Ramón Valls Montes, Universidad de Valencia, España

Francisco Valverde Fernández, Universidad de Córdoba, España

Adriana Vidotte, Universidade Federal de Goiás, España

Consejo de Honor

Antonio Luis García Ruiz, Universidad de Granada, España

Ángel Licerias Ruiz, Universidad de Granada, España

Diseño de cubierta

José Luis ANGUITA YANGUAS

Asistencia técnica y maquetación

motu estudio, Granada. España

Nº 13 · SEPTIEMBRE 2022

SUMARIO / CONTENTS

ARTÍCULOS ORIGINALES / ORIGINAL ARTICLES

La producción científica en castellano sobre Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022)

The scientific production in Spanish in the didactics of Social Sciences in Early Childhood Education (2017-2022)

Pilar Rivero, Ana Mendioroz, Iñaki Navarro-Neri 5-34

Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia

Teaching on controversy: approaches for the polemic issues' treatment on Geography and History course

Francisco Sánchez Tenedor 35-48

Educar en patrimonio con perspectiva de género desde la educación no formal: El proyecto "Soleando en el río de la vida"

Educating in heritage with a gender perspective from non-formal education: The project "Sunning the river of life"

Isabel Cambil Campaña, Maribel Díez Jiménez, Ana María Gómez Román, María del Carmen Hernández Montalván, Josefina Martos Huertas, Marta Pedraza Rodríguez, Sara Pérez Torres, Marías Ruiz López, Claudia Cifuentes Martínez, Susana Elena Sánchez Salmerón, María Viñas Valverde 49-68

Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género

Analysis of the contemporary narrative in secondary school textbooks from a gender perspective

Yolanda Puerto Cruz 69-86

Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula

Researching and Creating: The Creativity and the Work with Historical Sources as a Way to Develop Historical Thinking in the Classroom

Isabel María Sánchez Andújar..... 87-96

Patexplor@: encuentros del cuento con el patrimonio cultural

Patexplor@: storytelling encounters with cultural heritage

Anabel Fernández-Moreno, Belén Calderón Roca 97-108

La España de principios del siglo XX a través del arte audiovisual español. El patrimonio cinematográfico español como herramienta didáctica en el aula

Early 20th century Spain through Spanish audiovisual art.

Spanish cinematographic heritage as a didactic tool in the classroom

José Luis Bolívar Fernández..... 109-123

Aprender Historia a través de la Arqueología. El proyecto de innovación docente Didacteca

Learn History through Archaeology. The teaching innovation project Didacteca

Begoña Serrano Arnáez, Alberto Dorado Alejos, M^a Victoria Peinado Espinosa, Carmen María Ruiz Vivas, Marcos García García 124-136

Recursos Educativos Abiertos: El Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela)

Open Educational Resources: The UNES (University-School)

Open Educational Portal

Daniel Camuñas García, María Luisa Hernández Ríos 137-147

Artículo Original

La producción científica en castellano sobre Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022)

The scientific production in Spanish in the didactics of Social Sciences in Early Childhood Education (2017-2022)

Pilar Rivero¹  0000-0002-6757-7598

Ana Mendioroz²  0000-0002-7060-7065

Iñaki Navarro-Neri¹  0000-0001-8589-6659

¹Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

²Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España.

Correspondencia

Correo electrónico: privero@unizar.es

Fechas:

Recibido: 13/09/2022

Aceptado: 14/09/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Grupo de investigación ARGOS (S50_20R) financiado por el Gobierno de Aragón.

RESUMEN

Introducción: En este trabajo se realiza una revisión bibliométrica sobre la producción científica en lengua castellana en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales en la etapa educativa de Educación Infantil. Para ello, se ha realizado una búsqueda y análisis sistematizado en los buscadores de SJR y Dialnet dando como resultado una muestra de n=72 revistas de educación en España indexadas en SJR y n=36 revistas latinoamericanas, en n=44 revistas se han encontrado investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Método: Al ser un estudio longitudinal y retrospectivo se ajusta el método cuantitativo. El análisis realizado se ha basado en cuantificación de las publicaciones editadas entre 2017 y 2022. Se ha empleado la metodología de análisis bibliométrico y de contenido para definir indicadores, palabras clave contenidas en el Tesauro de la UNESCO y ERIC.

Resultados: Se han localizado un total de 3818 publicaciones y se han analizado n=152 artículos por su adecuación a los criterios de selección establecidos. Los resultados muestran un predominio de las propuestas didácticas aplicadas en el aula (51,4%), seguido por experiencias educativas en el ámbito del profesorado en formación (36,8%) y un aporte menor de trabajos teóricos (11,8%).

Conclusiones: El escaso número de investigaciones de carácter teórico y/o epistemológico es síntoma de una disciplina en proceso de consolidación. Los grupos de investigación de las universidades españolas optan por seguir investigando de forma empírica en las aulas, probablemente por un currículo, el de Educación Infantil, que al no concretar contenidos históricos, geográficos y/o artísticos como sucede en etapas posteriores, no permiten llevar a cabo debate teórico cómo sucede en la Educación Secundaria Obligatoria y el desarrollo del pensamiento histórico, o aprender a pensar históricamente, en el alumnado.

Palabras clave: Revistas de Educación; Ciencias Sociales; Educación Infantil; revisión bibliométrica; 2017-2022.

ABSTRACT

Introduction: In this work, a bibliometric review is carried out on the scientific production in Spanish in the field of the didactics of Social Sciences in the educational stage of Early Childhood Education. For this, a systematic search and analysis has been carried out in the SJR and Dialnet search engines, resulting in a sample of n=72 education journals in Spain indexed in SJR and n=36 Latin American journals, in n=44 journals investigations have been found. in Didactics of Social Sciences in Early Childhood Education

Method: Being a longitudinal and retrospective study, the quantitative method is adjusted. The analysis carried out has been based on the quantification of the publications published between 2017 and 2022. The bibliometric and content analysis methodology has been used to define indicators, keywords contained in the UNESCO Thesaurus and ERIC.

Results: A total of 3818 publications have been located and n=152 articles have been analyzed for their adequacy to the established selection criteria. The results show a predominance of the didactic proposals applied in the classroom (51.4%), followed by educational experiences in the field of teachers in training (36.8%) and a smaller contribution of theoretical works (11.8%).

Conclusions: The low number of theoretical and/or epistemological investigations is a symptom of a discipline in the process of consolidation. The research groups of the Spanish universities choose to continue researching empirically in the classroom, probably through a curriculum, that of Early Childhood Education, which, by not specifying historical, geographical and/or artistic content, as happens in later stages, does not allow theoretical debate on how it happens in Compulsory Secondary Education and the development of historical thinking, or learning to think historically, in students.

Keywords: Education Magazines; Social Sciences; Early Childhood Education; bibliometric review; 2017-2022.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Rivero, P., Mendioroz, A., & Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 5–34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>

Introducción

Los análisis bibliométricos son relevantes hoy en día dentro de la comunidad científica porque determinan el estado actual del área de conocimiento investigada (Quevedo-Blasco y López-López, 2010). Y es que, para que un área de conocimiento avance, no solo son necesarios los trabajos teóricos o las iniciativas individuales de docentes comprometidos con la disciplina, también son parte fundamental de ese progreso los congresos, las investigaciones científicas (tesis doctorales, artículos científicos, etc.) y las revistas científicas.

Si bien es cierto que en el currículo vigente en los últimos años el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado no está recogido como tal, varios autores (Miralles y Rivero, 2012) analizaron el currículo para justificar la introducción de diferentes actividades y estrategias pedagógicas referidas a poder trabajar el pensamiento histórico en el aula. El cambio curricular aprobado por el estado español a principios de 2022 puede ser interpretado como un retroceso en cuanto a las posibilidades de trabajar el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado¹. Por tanto, desde nuestro punto de vista, resulta pertinente llevar a cabo un estudio bibliométrico que nos permita analizar la producción científica en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil durante el último lustro, que sirva como referencia para futuros estudios comparativos que analicen la producción científica publicada bajo el amparo del nuevo currículo.

Fundamentación teórica

La Didáctica de las Ciencias Sociales no solo tiene en consideración las aportaciones de otras ciencias como la psicología, la pedagogía o, en los últimos años, la neurociencia (Mendioroz y Rivero, 2022) sino que además, tiene en cuenta la metodología y los contenidos de las ciencias vertebradoras del área con mayor trayectoria curricular y didáctica como son la geografía y la historia (Hernández Cardona, 2014), para responder a los problemas que se derivan durante su proceso de enseñanza y aprendizaje (Álvarez Álvarez, 2012).

La investigación sobre cómo lograr que el alumnado pasase de únicamente memorizar los hechos del pasado a desarrollar su propio pensamiento histórico, a aprender a “hacer historia”, tiene su origen en el Reino Unido en los años 80 con el desarrollo del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee, 2005; Lee y Asby, 2000; VanSledright, 2014).

¹ Sin entrar en un debate léxico, pues no es el objeto de esta investigación, el nuevo currículo apuesta de forma decidida por explorar diferentes ámbitos culturales como el lenguaje, las expresiones artísticas o hechos sociales relativos a la propia cultura, lo que, como en el anterior currículo, posibilita seguir trabajando el desarrollo del pensamiento histórico a partir de las iniciativas e intereses del personal docente.

Como apuntan Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019), los primeros compases del nuevo milenio son varias las revisiones sobre la producción científica en el área las que señalan que la disciplina estaba en proceso de construcción teórico y científico (Armas, 2004; Estepa, 2009; Liceras, 2004, entre otros). En resumen, un campo todavía con perfiles imprecisos que todavía estaba iniciando su conformación como ámbito científico diferenciado (Armas, 2004). Un campo de investigación todavía en fase emergente o pre-paradigmático, sin un cuerpo teórico consensuado, sin técnicas de investigación propias del área e influenciada en exceso por ideologías pedagógicas en sus planteamientos (Miralles et al., 2011). Para otros autores como Hernández Cardona (2000), estas carencias en la disciplina no fueron sino una oportunidad para poder adaptarse a una legislación y un contexto educativo en proceso de reforma.

Años después, Prats (2002) señala que, durante la primera década del siglo XXI, comienzan a vislumbrarse avances que denotaban cierta maduración científica como la demarcación teórica de un ámbito propio, grupos de investigación consolidados, más de 120 tesis doctorales de las cuales más de 50 se habían firmado en esos años, debates epistemológicos y metodológicos de carácter nacional e internacional, revistas de investigación científica, etc. Precisamente, son las líneas de investigación surgidas durante esa primera década las que van a mostrar una amplia vigencia al inicio de la segunda década del siglo destacando la preminencia de estudios sobre Educación Secundaria o el peso de las reflexiones teóricas y las experiencias de aula, así como algunos avances como que la educación patrimonial fuese ganando protagonismo o los análisis más específicos de buenas prácticas educativas (Miralles et al., 2011).

Esta consolidación del área como disciplina científica y el consiguiente aumento de la producción científica ha sido paralelo al crecimiento de las investigaciones en el ámbito internacional sobre educación histórica (Gómez-Carrasco et al., 2019). A nivel internacional, autores como Seixas (2017) apuntan que tanto el pensamiento histórico como el desarrollo de la conciencia histórica son dos ejes fundamentales en la investigación, y que estos trabajos se han centrado principalmente en el análisis de libros de texto, del currículo y, en menor proporción, en realizar entrevistas y medir la percepción del alumnado o llevar a cabo registros de observación (Epstein y Salinas, 2018).

Mientras que en países como Francia se trabaja el aprendizaje del tiempo a través de conceptos como presente, pasado, futuro o ritmo y duración desde la *École Maternelle* (Cuenca, 2008) o en Gran Bretaña donde, desde 1991, la historia se enseña a los discentes entre los 5 y 8 años de edad (Miralles y Rivero, 2012), en España la historia en sí misma no constituye un área y ni siquiera hay contenidos específicos propios de la disciplina.

Pese a esta ausencia, autores como Miralles y Rivero (2012) relacionaron la enseñanza de la historia con las áreas de conocimiento del segundo ciclo de Educación infantil pues, aspectos como “el reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales” o la “identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo”, no solo permitían trabajar el patrimonio cultural del entorno sino también llevar a cabo una introducción en el tiempo histórico (Miralles y Rivero, 2012, p. 82). Además, otros autores como Cooper (2002) o Trepát (2011) pusieron en valor el trabajo con fuentes históricas pues permite no solo enseñar historia en Educación Infantil, sino que, además posibilita que el alumnado pueda llevar a cabo deducciones e inferencias utilizando materiales como fotografías, obras de arte u objetos, que permitan comprender el concepto tiempo y realizar interpretaciones del pasado (Escribano-Miralles, 2015).

Metodología

Este estudio longitudinal y retrospectivo se ajusta a un método cuantitativo ya que nos hemos basado en la cuantificación de las publicaciones editadas entre 2017 y 2022. Se emplea la metodología de análisis bibliométrico y de contenido para definir indicadores, palabras clave contenidas en el Tesauro de la UNESCO y ERIC que facilita la recopilación científica sobre un tema (Hayashi y Gonçalves, 2016; Moreno, 2019).

Por otra parte, si atendemos a los criterios propuestos por la Declaración Prisma 2020 para la publicación de revisiones sistemáticas (Page et al., 2020), esta investigación cumple con 19 de los 27 ítems que propone, quedando por cumplir, entre otros, aquellos referidos a la parte cuantitativa de la investigación ya que, en este estudio, el análisis y reflexión se centra exclusivamente en el análisis cualitativo de los datos obtenidos.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es conocer y cuantificar la producción científica publicada en lengua castellana sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil publicada en España y Latinoamérica en los últimos cinco años (2017-2022).

Los objetivos específicos son los siguientes: 1. Analizar en qué revistas se publican las investigaciones localizadas y 2. Analizar qué tipo de investigaciones se han llevado a cabo.

Identificación de revistas científicas donde publicar sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

En primer lugar, se ha realizado una búsqueda sistemática de todas las revistas científicas en el campo educativo indexadas en Scopus, JCR y otras bases de datos. Además, en todas ellas se llevo a cabo una búsqueda con los términos especificados en el apartado 3.3 para poder concretar en cuantas de ellas se han publicado investigaciones en Educación Infantil.

Identificación de publicaciones relevantes

En segundo lugar, se estableció una estrategia de búsqueda determinando los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

Temática: Didáctica de las Ciencias Sociales

Etapas educativas: Educación Infantil

Año de publicación: 2017-2022.

Idioma: castellano

Líneas de investigación: Historia; Didáctica Historia; Patrimonio; Arqueología; Arte; ODS; Pensamiento Histórico; Tiempo Histórico; Competencias Históricas; Método Histórico; Ciudadanía; Democracia; Valores; Participación; Sostenibilidad/Interculturalidad.

A continuación, se seleccionaron una serie de conceptos clave utilizando como guía los Tesoros de la UNESCO y ERIC. De este modo, la combinación de conceptos permitió una mayor precisión en la búsqueda y revisión de las publicaciones. Esta combinación se hizo en dos niveles, un primer nivel con conceptos que permiten ubicar artículos en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en la etapa educativa de Educación Infantil y en un segundo nivel todos los términos específicos que se detallan a continuación:

Nivel 1		Nivel 2	
Tabla 6:	Tabla 8 y 10:	Tabla 13:	
Didáctica Ciencias Sociales	Historia	Arqueología	
Educación Infantil	Didáctica Historia	Arte	
Ciencias Sociales	Patrimonio	ODS	
Tabla 11 y 12:		Tabla 15 y 16:	
Pensamiento Histórico		Ciudadanía	
Tiempo Histórico		Democracia	
Competencias Históricas		Valores	
Método Histórico		Participación	
		Sostenibilidad/Interculturalidad	

Tabla 1. Conceptos Clave. Fuente: Elaboración propia

Tipología de las publicaciones científicas analizadas

Para clasificar las investigaciones analizadas se ha partido de las categorías propuestas por Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019) que diferenciaban entre investigación, propuestas y experiencias de innovación y reflexión teórica y se ha decidido categorizar las publicaciones en: 1. Reflexión teórica; 2. Propuestas para el profesorado en formación y 3. Propuestas para el aula en Educación Infantil.

Resultados

En primer lugar, se muestra el total de revistas científicas de educación localizadas en diferentes bases de datos que permiten la publicación de investigaciones referidas a la Didáctica de las Ciencias Sociales en educación.

Revistas españolas y latinoamericanas donde publicar sobre didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

En 2022 se contabilizan N=72 revistas de educación en España en SJR de cuales 63 están en JCR y 42 cuentan con el sello de calidad FECYT. La tabla 2 recoge el índice de revistas de educación españolas, algunas de las cuales están indexadas en Scopus y/o JCR y que cuentan con el sello de calidad FECYT, donde poder publicar resultados de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En total son n=30 revistas indexadas en Scopus y JCR donde publicar investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales en las que en un 33,3% (10 revistas) encontramos publicaciones referidas específicamente a la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Revista	WEB OF SCIENCE	JCR	SJR	Sello Calidad FECYT
Aloma	ESCI	Sí		Sí
Arte, individuo y sociedad*	ESCI		Sí, Q1	Sí
Artseduca*	ESCI		Sí, Q3	No
Aula abierta*	ESCI		Sí, Q3	No
Bordón. Revista de Pedagogía	No		Sí	Sí
Campus Virtuales	ESCI		Sí, Q1	No
Comunicar	SSCI	Sí, Q1	Sí, Q1	Sí
Cultura y Educación	ESCI		Sí, Q1	No
Digital Education Review	ESCI		Sí, Q2	No
Educación XX1	SSCI	Sí, Q2	Sí, Q1	Sí
Educar	ESCI		Sí, Q2	Sí
Education in the Knowledge Society	ESCI		Sí, Q2	Sí
Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa	ESCI		Sí	Sí

Tabla 2. Revistas de educación españolas indexadas en Scopus y/o JCR. Fuente: elaboración propia

Revista	WEB OF SCIENCE	JCR	SJR	Sello Calidad FECYT
Estudios sobre Educación	ESCI		Sí, Q3	Sí
Foro de Educación*	ESCI		Sí, Q4	Sí
Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development,	SSCI	Sí	Sí, Q1	No
Journal of New Approaches in Educational Research. NAER	ESCI	Sí, Q1	Sí, Q1	Sí
Multidisciplinary Journal of Educational Research. REMIE	ESCI		Sí, Q2	Sí
Panta Rei*	ESCI		Sí, Q3	Sí
Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación	ESCI		Sí, Q1	Sí
Profesorado. Revista de Currículo y Formación del profesorado*	ESCI		Sí, Q3	Sí
Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla	ESCI	Sí	Sí, Q3	No
Revista Complutense de Educación*	ESCI		Sí, Q2	Sí
Revista de Educación	SSCI	Sí	Sí, Q2	Sí
Revista de Investigación Educativa RIE.	ESCI		Sí, Q1	Sí
Revista de Investigación en Educación*	ESCI	Sí	Sí	No
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*	ESCI		Sí, Q3	Sí
Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE	ESCI		Sí, Q2	Sí
Revista Española de Pedagogía	SSCI	Sí	Sí, Q2	No
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	ESCI		Sí, Q2	Sí
Teoría de la educación*	ESCI		Sí, Q2	Sí

* Revistas donde hay publicaciones referidas a la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

En cuanto a revistas latinoamericanas de educación indexadas (tabla 3) se han contabilizado un total de n=35 revistas y se han encontrado investigaciones sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil en un 20% de las mismas (7 revistas).

Revista	Indexada en	País
Alteridad Revista de educación	ESCI	Ecuador
Cadernos de pesquisa*	Scopus, Scielo, SJR (Q1)	Brasil
Conrado	Scielo, ESCI	Cuba
Educacao e pesquisa*	Scopus, Scielo, SJR (Q3)	Brasil
Educación, formación e investigación	CONICET	Argentina
Educación y educadores	Scielo	Colombia
Educar em	Scielo	Brasil
Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación	ESCI	Venezuela

Tabla 3. Revistas latinoamericanas de educación indexadas. Fuente: elaboración propia

Revista	Indexada en	País
Estudios Pedagógicos*	Scopus SJR (Q3)	Chile
Maestro y Sociedad	CITMA	Cuba
Magis. Revista internacional de investigación en educación	Scopus SJR (Q3)	Colombia
Nueva Revista del Pacífico	Scopus SJR Q1	Chile
Horizontes pedagógicos	PUBLINDEX	Colombia
InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior	ESCI	Uruguay
Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana	Scopus SJR Q3	Chile
Perfiles educativos*	Scopus. Scielo CONACYT. SJR Q3	México
Praxis*	PUBLINDEX	Colombia
Práxis educativa	Scopus SJR Q3	Brasil
Praxis educativa	CONICET	Argentina
Revista Brasileira de educacao	Scopus, Scielo SJR Q3	Brasil
Revista Colombiana de Educación	Scopus SJR Q3	Colombia
Revista de Educación*	CONICET	Argentina
Revista de Educación Superior	Scopus SJR Q3	México
Revista de Investigación Apuntes Universitarios	ESCI	Perú
Revista de pedagogía	Scielo	Venezuela
Revista Digital de Investigación en docencia Universitaria. RIDU	ESCI	Perú
Revista Educación	ESCI	Costa Rica
Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior	ESCI	Costa Rica
Revista electrónica Educare	Scopus SJR Q3	Costa Rica
Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)	Scopus, Scielo. Conacyt SJR Q3	México
Revista Iberoamericana de Educación superior RIES	Scopus. Conacyt SJR Q3	mexico
Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE	Conacyt	México
Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE	Scopus, Scielo, Conacyt SJR Q1	México
Revista Latinoamericana de tecnología educativa: RE-LATEC*		México
Revista mexicana de investigación educativa RMIE	Scielo. Conacyt.	México
Sinéctica	Scielo	México

* Revistas donde hay publicaciones referidas a la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Si acudimos a otras bases de datos encontramos un total de n=28 revistas científicas españolas y latinoamericanas indexadas (tabla 4) en 22 de las cuales hemos localizado investigaciones referidas a la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Cabe destacar también que la revista *Aularia* recoge investigaciones sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, aunque no se encuentra indexada en ninguna de las bases de datos utilizadas para este estudio.

Revista	Sello calidad FECYT
@tic. revista d'innovació educativa	sí
Cabás*	No
Clío. History and History Teaching*	No
Contextos Educativos. Revista de Educación*	sí
Dedica: revista de Educacao e Humanidades*	No
Didácticas específicas*	No
Edetania - estudios y propuestas socioeducativas*	No
Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*	No
Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*	No
erph: revista electrónica de patrimonio histórico	sí
Escenarios*	No
Her&Mus: heritage & museography*	No
Infancia: educar de 0 a 6 años*	No
Investigación en la escuela*	No
PULSO: revista de educación*	No
Revista de innovación y buenas prácticas docentes*	No
Revista de investigación sobre el flamenco*	No
Revista electrónica de educación y pedagogía*	No
Revista Historia de la Educación Colombiana RHEC*	No
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*	No
Revista Virtual Universidad Católica del Norte*	No
Sociedad e Infancias*	No
Trances Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*	No
UNES: Universidad, escuela, sociedad	No
Varela*	No
Viceversa: UEx & empresa	No
Zero a seis*	No

* Revistas donde hay publicaciones referidas a la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Tabla 4. *Revistas de educación indexadas en otras bases de datos.* Fuente: elaboración propia.

La última tabla de este apartado muestra las revistas de educación específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales (tabla 5). Actualmente son n=7 revistas científicas en 5 de las cuales encontramos investigaciones referidas específicamente a la etapa de Educación Infantil.

Revista	Calidad FECYT	Otras bases
Clio & asociados: La historia enseñada*	No	Latindex, DOAJ, ERIH-PLUS, MIAR, REDIB, ULRICH, IRESIE
Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales	No	ERIH. DIALNET, LATINDEX, ISOC, IN-RECS, RESH, DICE, MIAR, AERES
Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*	No	ESCI. DOAJ. INRECS. CIRC. Latindex ISOC. DICE. Redined. Dialnet. Carhus Plus+ REDIB. MIAR. ERIHPLUS
Didáctica Geográfica*	No	DOAJ, DICE, RESH, IRESIE, InDICES CESIC, CROSSref, REDIB, ROAD, CIRC, ERIHPLUS, Latindex, MIAR, ROMEO
Enseñanza de las ciencias sociales	No	LATINDEX, DICE, RESH, ISOC, CARHUS PLUS (GENCAT), DIALNET, MIAR, CBUC, ULRICH'S, RACO, DULCINEA, IN-RECS, REDINED, OEI, y REDALYC
Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*	No	
REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*	No	Dialnet Plus, DOAJ, Latindex, ERIHPLUS Crossref, REDIB, CIRC, MIAR. Dulcinea.

* Revistas donde hay publicaciones referidas a la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Tabla 5. Revistas de educación específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales. Fuente: elaboración propia

Publicaciones científicas de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

Tras la localización y análisis de las revistas científicas de educación se llevó a cabo una búsqueda sistemática mediante el empleo de palabras clave como “didáctica ciencias sociales”, “Educación Infantil” y “ciencias sociales” en la plataforma de la Universidad de la Rioja DIALNET (tabla 6). Se aplicó además el criterio de inclusión temporal para referirnos a las investigaciones publicadas entre el año 2017 y 2022 y el criterio de inclusión por idioma de publicación seleccionando únicamente los artículos en español.

Año	didáctica ciencias sociales				didáctica ciencias sociales Educación Infantil				ciencias sociales Educación Infantil			
	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	239	168	59	8	15	4	5	1	43	5	14	2
2018	187	222	24	17	4	15	2	0	33	32	7	0
2019	253	178	35	8	13	14	4	1	46	22	8	2
2020	242	93	21	3	10	3	3	0	38	16	9	0
2021	216	108	24	12	11	8	4	1	31	28	10	1
2022	54	6	1	2	3	0	0	0	14	1	1	1

Art.: Artículos científicos; Cap. Libro: capítulo de libro

Tabla 6. Artículos encontrados en Dialnet mediante la búsqueda por palabra clave. Fuente: Elaboración propia

La búsqueda de artículos mediante el uso de las palabras clave expuestas en el párrafo anterior y aplicando los criterios de inclusión antes mencionados, arrojó un total de 2665 resultados. Tras un análisis exhaustivo del contenido de los mismos, la lista de artículos pertinentes por su temática, etapa escolar, etc. (tabla 7) la conforman 48 publicaciones

Tabla 7. Lista de artículos relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia

Título	Publicación	Fecha	Enlace Texto
1. Enfoques de la Didáctica de las Ciencias Sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española	Revista de Currículum y Formación del profesorado	2022	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8393571 https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692
2. Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial	REIFOP	2022	https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/92434 DOI: https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92434
3. La familia como proyecto en la formación de maestros/as de Educación Infantil: una experiencia de trabajo piloto entre la Universitat de València y un centro escolar de Ontinyent	Capítulo Libro (Actas)	2021	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8128646
4. Un rincón para los ODS en Educación Infantil	Capítulo Libro (Actas)	2021	https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2919&edicion=1&cid=677
5. El conocimiento del entorno en Educación Infantil. Teoría y práctica desde las Ciencias Sociales y su didáctica	Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	2021	https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/16962 https://doi.org/10.7203/dces.40.16962
6. Grupo literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y de las literaturas	Capítulo Libro (Actas)	2021	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=822959
7. Formar profesorado de Ciencias Sociales en el grado en Educación Infantil, ¿somos buenos modelos docentes?	Capítulo Libro (Actas)	2021	https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2919&edicion=1&cid=677
8. Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención	REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2021	https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/575382 https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.224
9. Representaciones del currículo social en el futuro profesorado de Educación Infantil. Una investigación cualitativa	REIFOP	2021	https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2484 https://doi.org/10.6018/reifop.394791
10. La Convención de los Derechos del Niño en las aulas de Infantil	REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las ciencias sociales	2021	https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/4067/2670 https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.238

Título	Publicación	Fecha	Enlace Texto
11. Concepciones sobre la realidad aumentada en el profesorado de Infantil y Primaria	Clio & asociados: La historia enseñada	2021	https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/10513 https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10513
12. Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: El caso de la Educación Infantil	REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las ciencias sociales	2021	https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/31097 https://doi.org/10.1344/did.2021.10.144-162
13. "Yo miro, yo exploro, yo me emocio": cómo comunicar la pintura contemporánea en Educación Infantil: la enseñanza del tiempo y el espacio mediante la didáctica del objeto (patrimonial) y la estética relacional	Capítulo Libro	2021	https://www.dykinson.com/libros/innovaciones-metodologicas-con-tic-en-educacion/9788413773193/
14. Las relacionalidades estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de Educación Infantil: Ejercicios con cuerdas, trapos y cuerpos	Arte, individuo y sociedad	2021	https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/68405/4564456555925 https://dx.doi.org/10.5209/aris.68405
15. Objetos y materiales en la escuela infantil: historias que se recogen, se viven y se inician	Aula abierta	2021	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8073714.pdf
16. ¿Cuál es nuestro entorno? Cambios en la enseñanza-aprendizaje de los modelos espaciales	REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2020	https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/12102
17. Las concepciones sobre el paisaje en la formación inicial del profesorado	Didáctica geográfica	2020	https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/519/522 https://doi.org/10.21138/DG.519
18. La enseñanza del entorno en Educación Infantil: una oportunidad para la coordinación docente	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696140
19. Percepciones escolares del medio rural mediante sus representaciones pictóricas: Brasil, Colombia y España	Revista Historia de la Educación Colombiana	2019	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7530174.pdf https://doi.org/10.22267/rhec.192323.61
20. La representación de la infancia en el profesorado en formación de Educación Infantil: persistencias de la mentalidad moderna y retos de la didáctica de las Ciencias Sociales	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=777363
21. Las representaciones de la didáctica de las Ciencias Sociales en los futuros docentes de Educación Infantil	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=769447

Título	Publicación	Fecha	Enlace Texto
22. La Didáctica de las Ciencias Sociales y las creencias docentes en la tutorización del Practicum II del Grado de Educación Infantil: estudio de caso	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=777363
23. La formación del profesorado de Educación Infantil en Didáctica de las Ciencias Sociales: prácticas innovadoras para la transformación de la sociedad	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=777363
24. Espacio geográfico y tiempo histórico en la literatura infantil y los relatos viajeros	Revista de innovación y buenas prácticas docentes	2019	https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/12275 https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12275
25. Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria desde las didácticas de las ciencias experimentales y sociales.	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=782645
26. El tratamiento del paisaje geográfico en Educación Infantil: aspectos metodológicos y aplicaciones didácticas	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=777363
27. Mucho más que plantas y animales. Proyectos de Ciencias Sociales en Educación Infantil	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=716952
28. El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas	REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2018	https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/8012
29. El espacio y el tiempo en Educación Infantil	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711623
30. Pensar geográficamente en la Educación Infantil: de la imaginación a la construcción social del espacio concebido	Didáctica geográfica	2018	https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/415/388
31. La formación en competencias del profesorado de ciencias sociales en Infantil y Primaria	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6620210
32. Los entornos socioculturales de referencia en la Educación Infantil: familia y escuela	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711623
33. Guía docente para la enseñanza de la geografía e historia en Educación Infantil	Libro	2018	https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/7023
34. Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones	Didácticas específicas	2018	https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/issue/view/814/456
35. Didáctica de las ciencias sociales	Capítulo Libro	2017	http://hdl.handle.net/10045/73567

Título	Publicación	Fecha	Enlace Texto
36. Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil	Libro	2017	
37. El conocimiento de los elementos que componen la ciudad en los alumnos de Educación Infantil	Capítulo Libro	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7366856&info=resumen
38. Propuestas transmedia y gamificación aplicadas al EEES: Nuevas metodologías activas para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura	Capítulo Libro	2017	http://hdl.handle.net/10045/73569
39. Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria	Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	2017	https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/10875/11428
40. Tareas auténticas: la formación que revierte en la sociedad	Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas	2017	Tareas auténticas : - Dipòsit Digital de Documents de la UAB
41. Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias	Investigación en la escuela	2017	https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/92/R92-2.pdf
42. Didáctica de las ciencias sociales. Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria	Capítulo Libro	2017	http://hdl.handle.net/10045/73567
43. El método de proyectos y las inteligencias múltiples en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil	Tesis doctoral	2017	DIGITUM
44. QR-Learning: una mirada sobre la mujer en "Los desastres de la guerra" de Goya	Capítulo Libro	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6180494&info=resumen
45. La salida de campo como recurso didáctico para conocer el espacio geográfico: El caso de la ciudad de Valladolid y de Soria	Didáctica Geográfica	2017	https://didacticageografica.age-geografia.es//index.php/didacticageografica/article/view/384/357
46. Dando la vuelta al mundo con Julio Verne. Formación aplicada en didáctica del medio en el grado de Educación Infantil	Capítulo Libro	2017	http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/2017_VIII%20Congreso_Iberico.pdf
47. Propuestas para innovar e investigar sobre Conocimiento del medio en educación Infantil y Primaria	Biblio3W. Revista Bibliográfica de geografía y ciencias sociales	2017	https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/issue/view/2024
48. Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de aprendizaje basado en proyectos en centros educativos de Jaén	Tesis doctoral	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136911

El siguiente criterio de búsqueda de publicaciones fue introducir el concepto “patrimonio” y “didáctica del patrimonio” sumado a los de “Didáctica de las Ciencias Sociales” y “Educación Infantil”. A nivel cuantitativo, como se puede observar en la tabla 8, se contabilizaron 115, 45 y 13 resultados según la combinación de términos introducidos en el cuadro de búsqueda.

Año	Educación Infantil patrimonio				Educación Infantil didáctica patrimonio				didáctica ciencias sociales Educación Infantil patrimonio			
	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	6	0	2	1	2	0	1	0	Sin datos			
2018	6	15	1	0	4	4	1	0	0	2	0	0
2019	12	15	2	0	3	4	1	0	2	1	1	0
2020	15	7	4	0	10	3	1	0	2	0	1	0
2021	15	4	5	2	5	1	2	2	2	0	1	0
2022	2	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

◀ **Tabla 8.** Artículos encontrados en Dialnet mediante la búsqueda por palabra clave “patrimonio”.

De la tabla de resultados anterior, se han escogido 50 artículos científicos referidos a la educación patrimonial en Educación Infantil (tabla 9).

▼ **Tabla 9.** Lista de artículos relacionados con la educación patrimonial en Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
49. El camino de Santiago como medio para trabajar el patrimonio gallego en Educación Infantil	Capítulo Libro	2022	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8413318
50. La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil	Revista de Currículo y Formación del profesorado	2022	https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/13789 https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789
51. El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectivas de futuro	Capítulo Libro	2022	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8227414
52. Como comunicar los valores del patrimonio cultural mediante la didáctica del objeto y la expresión de emociones: la experiencia del taller "El reloj a través de la historia y el arte" para el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Infantil	Capítulo Libro	2021	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8186684
53. Revisión bibliográfica sistematizada sobre la investigación en enseñanza-aprendizaje del patrimonio en Educación Infantil y primaria en el siglo XXI	Libro	2021	https://www.dykinson.com/libros/docencia-ciencia-y-humanidades-hacia-un-enseñanza-integral-en-la-universidad-del-siglo-xxi/9788413773209/
54. Desarrollar la conciencia cultural en Educación Infantil mediante las canciones infantiles	Dedica: revista de Educacao e Humanidades	2021	https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/13781 https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.13781

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
55. Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid	Perfiles Educativos	2021	https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59502/52733
56. El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil	REIDICS	2021	https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/12102
57. Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil	REIFOP	2021	https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/115483 https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433
58. Metodologías, recursos y materiales para educar en patrimonio en la formación del profesorado	Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia	2021	https://www.grao.com/es/producto/metodologias-recursos-y-materiales-para-educar-en-patrimonio-en-la-formacion-del-profesorado-ib105100731
59. Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado	REIFOP	2021	http://revistas.um.es/reifop https://doi.org/10.6018/reifop.456421
60. Investigar con fotografía documental para el aprendizaje del urbanismo, el patrimonio y el espacio-tiempo contemporáneo	Artseduca	2021	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924249&info=resumen
61. Concepciones sobre el patrimonio en la formación del profesorado de Educación Infantil: un recurso para conocer el entorno	Capítulo Libro	2020	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491731
62. Arte contemporáneo y patrimonio cultural en Educación Infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura	Libro	2020	https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/788478.pdf
63. Proyecto de innovación "Federico García Lorca en Educación Infantil"	Libro	2020	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7797122&info=resumen
64. ¿Es posible abordar el folklore musical de otras comunidades autónomas en el segundo ciclo de Educación Infantil?: El caso del flamenco	Revista de investigación sobre el flamenco	2020	https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/100591
65. Arte, patrimonio y conciencia emocional en Educación Infantil. Un estudio de caso	Investigación en la escuela	2020	https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/12172 https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.10
66. La evolución de criterios de restauración en Aragón: Una propuesta didáctica para el fomento de la apreciación del patrimonio en el grado de Educación Infantil y primaria	PULSO: revista de educación	2020	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7803968.pdf
67. El uso didáctico del patrimonio para el trabajo de la memoria y los problemas sociales relevantes (PSR): una propuesta didáctica para los futuros maestros de Educación Primaria y doble grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vic	Her&Mus: heritage & museography	2020	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7728411&info=resumen

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
68. Valoración del profesorado en formación de Educación Infantil sobre su participación activa en itinerarios patrimoniales	Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	2020	https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/17020/pdf https://doi.org/10.7203/DCES.39.17020
69. El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en Educación Infantil	Arte, individuo y sociedad	2020	https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/65825/4564456553625 https://dx.doi.org/10.5209/aris.65825
70. Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil	Investigación en la escuela	2020	https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/11462 https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04
71. Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y la educación patrimonial	Investigación en la escuela	2020	https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/11884 https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.02
72. La institución museo como contexto formativo en la Educación Infantil: lenguaje plástico e intervención didáctica	Capítulo Libro	2020	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7736314
73. Didáctica del patrimonio artístico y cultural en trabajos fin de grado en Educación Infantil y educación primaria: Casos, experiencias, estrategias y reflexiones	Capítulo Libro	2019	https://www.academia.edu/41019980/Arte_Educaci%C3%B3n_y_Patrimonio_del_Siglo_XXI
74. Metodología de trabajo en la enseñanza del patrimonio cultural en la Facultad de Ciencias de la Educación (UGR)	UNES: Universidad, escuela y sociedad	2019	https://digibug.ugr.es/handle/10481/58928
75. La competencia social y cultural en la formación del profesorado de Educación Infantil a través del patrimonio artístico	Capítulo Libro	2019	http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:424-Mlcacheiro-0001
76. Las concepciones de los estudiantes del grado de Educación Infantil sobre educación patrimonial: estudio de caso	Capítulo Libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8315201
77. La ciudad como contexto educativo: desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo	Foro de Educación	2019	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7137483.pdf
78. Mª del Mar lozano Bartolozzi: "Es necesaria una gran pedagogía desde la Educación infantil a la hora de conservar el patrimonio"	Viceversa: UEx & empresa	2019	https://revistaviceversa.com/vicerversa-102/#1

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
79. La participación ciudadana de la población infantil escolar en el cuidado del Patrimonio	erph_: revista electrónica de patrimonio histórico	2019	https://revistadepatrimonio.es/
80. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria	REIFOP	2019	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6986246.pdf
81. El patrimonio en la formación del profesorado de Educación Infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf
82. Recursos didácticos para trabajar el patrimonio en Educación Infantil: los cuentos	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711623
83. Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711623
84. El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711623
85. Aprendizaje experiencial del Patrimonio Cultural a través de la performance art en el Grado en Educación Infantil	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7020501
86. Desarrollo de la identidad cultural en Educación Infantil: Aprendizaje del Patrimonio Cultural a través del trabajo colaborativo por proyectos entre padres y maestros: la experiencia de "Málaga Romana" en el Colegio Sagrado Corazón de la Fundación Spínola (Málaga)	Capítulo Libro	2018	https://ddd.uab.cat/record/195423?ln=ca
87. CO-335. El patrimonio y la arquitectura del juego infantil en los espacios lúdicos de exterior	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4380929
88. El paisaje identitario en Educación Infantil	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=779156
89. Los trabajos-proyecto en Educación Infantil: propuesta metodológica para la enseñanza del Patrimonio cultural andaluz	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739145
90. El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Educación Infantil: una experiencia en un aula de cuatro años	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6389022
91. La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil	Contextos educativos	2018	https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3185

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
92. Diseño y ejecución de un proyecto didáctico sobre la conservación del Patrimonio Cultural para EI, EP Y ESO	Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6744288.pdf
93. Aportaciones de la museología al aprendizaje de los futuros maestros de E. Infantil sobre Didáctica específica de las Ciencias Sociales	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf
94. La ciudad educadora». Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana.	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf
95. Cultura andaluza con valor educativo. Aprendizaje del entorno en la Educación Infantil por medio de la Semana Santa	Capítulo Libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673704&info=resumen
96. El uso del arte como mediador del aprendizaje en la etapa escolar (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato)	Tesis doctoral	2017	E-Prints Complutense
97. La ciudad en Educación Infantil: El itinerario urbano como recurso para reconocer el patrimonio de la ciudad	Capítulo Libro	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7962681
98. Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre	Cabás	2017	http://revista.muesca.es/articulos18/412-educar-con-juegos

En las siguientes tablas se muestran los resultados obtenidos tras introducir como términos de búsqueda palabras clave relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico (tablas 10 y 11), la arqueología, el arte (tabla 12) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (tabla 13).

Año	Educación Infantil historia				Educación Infantil didáctica historia				didáctica ciencias sociales Educación Infantil historia			
	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	57	11	24	3	9	3	5	0	3	3	3	0
2018	62	16	8	2	10	7	3	0	0	1	0	0
2019	75	7	11	3	15	3	4	1	3	0	3	0
2020	66	9	10	0	14	5	3	0	2	0	1	0
2021	77	12	11	2	11	2	5	2	3	1	4	1
2022	18	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

Tabla 10. Resultados obtenidos con la combinación de nivel 1 + Historia; Didáctica Historia. Fuente: Elaboración propia

Educación Infantil pensamiento histórico				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil pensamiento histórico				didáctica ciencias sociales Educación Infantil tiempo histórico				
Año	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0	1	0
2018	2	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2019	4	1	1	0	2	0	0	0	2	0	0	0
2020	5	0	5	0	0	0	1	0	0	0	1	0
2021	4	0	4	0	1	0	2	0	2	0	3	0
2022	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

Tabla 11. Resultados obtenidos con la combinación de nivel 1 + Pensamiento Histórico; Tiempo Histórico. Fuente: Elaboración propia

Educación Infantil competencias históricas				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil competencias históricas				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil método histórico				
Año	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0
2018	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2019	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2020	4	0	6	0	0	0	1	0	0	0	1	0
2021	1	0	5	0	0	0	1	0	0	0	2	0
2022	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

Tabla 12. Resultados obtenidos con la combinación de nivel 1 + Competencias Históricas; Método Histórico. Fuente: Elaboración propia

Educación Infantil arqueología				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil arte				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil ODS				
Año	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	3	0	1	0	1	2	2	0	0	0	0	0
2018	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2019	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0
2020	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2021	2	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0
2022	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

Tabla 13. Resultados obtenidos con la combinación de nivel 1 + Arqueología; Arte; ODS. Fuente: Elaboración propia

De esta búsqueda sistematizada que permitió localizar 772 artículos, se han seleccionado un total de 15 artículos (ver tabla 14) para su posterior análisis.

De Las citas de autores se realizarán dentro del cuerpo de texto siguiendo la 7ª edición de las normas APA, incluyendo un guion de unión en el caso de autores con dos apellidos. Ejemplos: (Harvey, 2013, p. 18); (Delgado-Viñas, 2016; Méndez & Monteserín, 2017); y en el caso de más de tres autores (Sánchez-Moral et al., 2016).

Tabla 14. Lista de artículos relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico y los ODS en Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
99. Literacidad crítica, multimodalidad y contenido histórico en didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil	Capítulo libro	2021	https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2919&edicion=1&cid=677
100. La Escape Room educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil	Didácticas específicas	2020	https://revistas.uam.es/didacticas-especificas/article/view/11432 https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001
101. Una propuesta para aproximar teoría y práctica en la formación de maestros de infantil: elaborando juegos desde la historia	Capítulo libro	2019	http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/03/EDUNOVATIC18.pdf
102. El nacionalismo banal en el profesorado de Educación Infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia	Perfiles Educativos	2019	http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2019-165-el-nacionalismo-banal-en-el-profesorado-de-educacion-infantil-y-primaria-en-formacion-y-la-enseñanza-aprendizaje-de-la-historia.pdf
103. Los castillos de la Edad Media en Educación Infantil: trabajar mediante el patrimonio para acabar con los estereotipos históricos	Capítulo libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7609678
104. El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia. Apuntes desde la Educación Infantil	Clío: History and History Teaching	2019	http://clio.rediris.es/n45/articulos/219_235_Libre01_AguileraAguilera.pdf
105. Pensamiento narrativo y aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil: una investigación evaluativa utilizando el modelo CIPP	Revista de Investigación en Educación	2019	http://webs.uvigo.es/reined/
106. Málaga. Día de la Historia. Una experiencia para acercar la historia a alumnos de Infantil y Primaria	Aularia: Revista Digital de Comunicación	2019	https://dialnet.unirioja.es/revista/16443/A/2019
107. El aprendizaje de Ciencias Sociales en contextos reales: el análisis de fuentes primarias en el Grado en Educación Infantil	Capítulo libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529170

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
108. El prácticum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria	Capítulo libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529170
109. CO-435. La enseñanza de la historia en Educación Infantil. Un proyecto de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	Capítulo libro	2018	https://ddd.uab.cat/record/195423?ln=ca
110. Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil.	Panta Rei	2018	https://doi.org/10.6018/pantarei.444771
111. Construyendo el rincón de Historia: análisis de una experiencia con futuros docentes de Educación Infantil	REIDICS	2017	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6194076.pdf
112. Viajando a la prehistoria. Una estrategia didáctica basada en la adquisición de competencias	Clío: History and History Teaching	2017	http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_4.pdf
113. La historia y las TIC en Educación Infantil	Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899620&info=resumen

La última búsqueda sistemática mediante palabras clave (tabla 15 y tabla 16) se realizó con términos relacionados con los valores cívicos y democráticos como “ciudadanía”, “democracia”, “valores”, “participación”, “sostenibilidad” e interculturalidad

Año	Educación Infantil ciudadanía				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil ciudadanía				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil democracia			
	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis	Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis	Libro
2017	8	7	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2018	18	13	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0
2019	13	3	4	1	1	2	0	1	0	0	0	0
2020	12	27	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0
2021	19	11	2	1	3	2	1	0	1	0	2	1
2022	4	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

Tabla 15. Resultados obtenidos con la combinación de nivel 1 + Ciudadanía; Democracia. Fuente: Elaboración propia

Didáctica ciencias sociales Educación Infantil valores				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil participación				Didáctica ciencias sociales Educación Infantil sostenibilidad/ interculturalidad			
Año	Art.	Cap. Libro	Tesis Libro	Art.	Capítulo Libro	Tesis Libro	Art.	Cap. Libro	Tesis Libro		
2017	0	0	0	0	0	0	0/1	0	1/1	0	
2018	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
2019	2	1	3	0	0	1	0	0	1	0	
2020	1	0	2	0	2	0	1	0	0	0	
2021	1	0	3	0	2	0	2	0	0	2	
2022	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

*Art: Artículos; *Cap. Libro: capítulo de libro.

◀ **Tabla 16.** Resultados obtenidos con la combinación de nivel 1 + Valores; Participación; Sostenibilidad/ Interculturalidad. Fuente: Elaboración propia

Tras esta búsqueda sistemática, con los 208 resultados se elaboró una lista (tabla 17) compuesta por 39 artículos, capítulos y tesis doctorales vinculados a la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

▼ **Tabla 17.** Listado de publicaciones relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, valores democráticos y sostenibilidad. Fuente: Elaboración propia

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
114. Proyecto Unicosnios: educación socioemocional para una ciudadanía igualitaria	Capítulo libro	2022	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=859736
115. Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en Educación Infantil	Teoría de la Educación	2022	https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.25174/26489 https://doi.org/10.14201/teri.25174
116. Transmisión de valores en Educación Infantil	Capítulo libro	2022	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8413348&info=resumen
117. Educación para la ciudadanía global en Educación Infantil: un estudio en España	Capítulo libro	2021	https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/13430/
118. Ciudadanía y lectura del espacio geográfico en la formación docente de Educación Infantil	Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	2021	https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/19207 https://doi.org/10.7203/dces.41.19207
119. Motricidad infantil y Expresión Corporal: un binomio para el aprendizaje a través del Aprendizaje-Servicio en el grado de maestro/a de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela	Capítulo libro	2020	https://repositorio.uam.es/handle/10486/694140
120. La diversidad cultural en las ciencias sociales. Un acercamiento antropológico en el grado de Educación Infantil	UNES: universidad, escuela y sociedad	2020	https://digibug.ugr.es/handle/10481/61514
121. La metodología Aprendizaje-Servicio en un Centro de Día desde las competencias académicas del Grado en Maestro en Educación Infantil	Capítulo libro	2020	https://repositorio.uam.es/handle/10486/694140

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
122. IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje Servicio Universitario: Talleres pre-prácticos del Grado de Educación Infantil para la integración educativa en el aula como servicio a la comunidad	Capítulo libro	2020	https://repositorio.uam.es/handle/10486/694140
123. La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	2020	https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/17121/pdf https://doi.org/10.7203/DCES.39.17121
124. Las competencias sociales en la formación del profesorado de educación Infantil: explorando el espacio doméstico para crecer desde la diversidad cultural	Pulso: revista de educación	2020	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803968&info=resumen
125. Cuentos ambientales: una experiencia didáctica en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil	Capítulo libro	2020	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8428207
126. El diálogo como herramienta y objetivo de la educación para el desarrollo: Una experiencia desde la Educación Infantil	Capítulo libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=781671
127. Tratamiento metodológico alternativo sobre la diversidad cultural en la formación del profesorado de Educación Infantil	Capítulo libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=777363
128. Educando para la ciudadanía global a través de las tecnologías. Análisis de una experiencia de formación de futuros docentes	RELATEC	2019	https://relatec.unex.es/
129. Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica?	Dedica. Revista de Educação e Humanidades	2019	https://digibug.ugr.es/handle/10481/56710
130. Trabajando la perspectiva de género en el Grado de Educación Infantil mediante metodologías activas	Capítulo libro	2019	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=777363
131. Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de Educación Infantil y Primaria	Capítulo libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf
132. La Educación para la Ciudadanía en Educación Infantil: el enfoque de los libros de texto y algunas propuestas alternativas	Capítulo libro	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf
133. La formación ciudadana en niños de edad preescolar: un reto posible	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7795783.pdf

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
134. El papel de la autonomía en la atención a la infancia. Reflexiones a partir de experiencias de observación en países de la UE.	Infancia: educar de 0 a 6 años	2018	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360962
135. Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años)	Estudios Pedagógicos	2018	http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117
136. Construyendo un aula democrática en Educación Infantil	REIFOP	2018	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6627817.pdf
137. Aprendizaje y compromiso social. Hacia la toma de conciencia de los estudiantes de Educación Infantil y educación social de la Universidad de Córdoba	Revista de innovación y buenas prácticas docentes	2018	https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/11672
138. El aprendizaje de valores a través de los cuentos en Educación Infantil	Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica	2018	https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2018361179197/19130
139. Formación para la ciudadanía y participación infantil	Edetania - estudios y propuestas socioeducativas	2018	https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/issue/view/28
140. ¿Qué piensan los niños y niñas acerca de los cuentos infantiles feministas?: Resultados de un estudio etnográfico en Educación Infantil.	Capítulo libro	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=724691
141. El juego infantil y la construcción de la cultura democrática: hacia la democracia ludens	Capítulo libro	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=724691
142. Los procesos de escucha y de participación de los pequeños en la Escuela Infantil: una propuesta de evaluación	Capítulo libro	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=724691
143. Aulas QR y medio sociocultural: cómo fomentar la competencia mediática en Educación Infantil	Capítulo libro	2017	http://seeci.net/cuiciid2017/cd-cuiciid/Documents/libro%20de%20actas%20completo%202017.pdf
144. La competencia mediática en el currículum del 2.º ciclo de Educación Infantil en la Región de Murcia: propuesta para el fomento de la alfabetización mediática a través de las series infantiles de animación educativas "Pocoyó" y "Jelly Jamm"	Tesis	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136496

Título	Publicación	Fecha	Enlace al texto
145. Diagnóstico del Desarrollo Habilidades Sociales para la Promoción de las Competencias Ciudadanas en la Infancia	Escenarios	2017	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6642874.pdf
146. El desarrollo de la cultura de paz en la formación ciudadana del profesional de la Educación Infantil	Varela	2017	http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/123
147. Autonomía y Educación Infantil: derecho a tener una educación intercultural	Tesis	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158182&info=resumen
148. Ayuda educativa y reflexión conjunta sobre la propia práctica en el prácticum de Educación Infantil	Tesis	2017	http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/116902
149. Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la Educación Infantil. Una perspectiva émica y sociocultural	Tesis	2017	https://repositorio.uam.es/handle/10486/680506
150. Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta	Tesis	2017	https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=X7ZZCGF0hfU%3D
151. Rompiendo estereotipos. Jugar para educar en igualdad y corresponsabilidad en la etapa de infantil	Trances	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429244&info=resumen
152. Participación del colectivo infantil en actividades educativas de la manzana cultural en Bogotá. un análisis cualitativo	Revista Electrónica en Educación y Pedagogía	2017	https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/6

Tipología de las publicaciones analizadas

Por último, se analizaron las 152 publicaciones seleccionadas para clasificarlas según la tipología propuesta en el apartado 3.4: 1. Reflexión teórica; 2. Propuestas para el profesorado en formación y 3. Propuestas de aula en Educación Infantil. Como se puede observar en la Tabla 18, hay un claro predominio de las publicaciones catalogadas como Propuestas para el aula en la etapa educativa de Educación infantil con un 51,4% (n=78) del total de publicaciones analizadas, seguido por las investigaciones referidas al profesorado en formación con un 36,8% (n=56) y por último por los trabajos puramente teóricos 11,8% (n=18).

	1. Reflexión teórica	2. Propuestas para el profesorado en formación	3. Propuestas de aula en Educación Infantil
Índice numérico	29, 30, 32, 35, 36, 40, 43, 51, 53, 78, 88, 99, 113, 116, 132, 133, 138, 139	1, 2, 3, 7, 9, 11, 12, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 31, 37, 39, 42, 46, 50, 58, 61, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 85, 93, 101, 102, 107, 108, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 146, 148, 149	4, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 24, 26, 27, 33, 34, 38, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 115, 117, 126, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 152
Total:	18	56	78

Tabla 18. Tipología de publicaciones en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

Discusión y conclusiones

Aunque la escasez de estudios bibliométricos no permite una comparación cuantitativa sistematizada, algunas investigaciones que preceden a esta aproximación bibliométrica (Gómez-Carrasco et al., 2019; Miralles et al., 2011) nos permiten contextualizar los resultados obtenidos.

En primer lugar, si atendemos a los resultados del estudio bibliométrico llevado a cabo por Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019), se mantiene el “debe” señalado por estos autores referido a incrementar el número de publicaciones en revistas de impacto pues, si atendemos al número de revistas donde aparecen estudios referidos a la didáctica de las Ciencias Sociales, vemos como en apenas un 33,3% en el caso español y un 20% en el panorama latinoamericano se contabilizan investigaciones sobre didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Estos porcentajes contrastan con el gran número de publicaciones en revistas con otras indexaciones (ver tablas 4 y 5).

Por otra parte, los autores antes mencionados señalaban también como las universidades se habían erigido en los principales productores de artículos científicos seguidos del profesorado de secundaria (Gómez-Carrasco et al., 2019). Estos resultados son similares a los obtenidos en esta investigación pues, si bien predominan las investigaciones de carácter teórico-práctico en el aula de Educación Infantil (51,4%), la producción directamente ligada al ámbito universitario es muy significativa pues alcanza el 36,8% del total analizado. De este modo, los resultados obtenidos en esta investigación responden en cierta medida a la petición que hacían Miralles, Molina-Puche y Ortuño (2011) de que había que indagar en las problemáticas surgidas en el aula y elaborar propuestas didácticas innovadoras las cuales había que dar a conocer.

Para finalizar, desde nuestro punto de vista, los resultados obtenidos en este estudio bibliométrico responden a una serie de factores que se pueden sintetizar en tres ideas clave: las características del currículo en Educación Infantil, sin áreas ni contenidos específicos referidos a la didáctica de las Ciencias

Sociales, hace que predominen las investigaciones de aula a partir de los intereses del cuerpo docente. En segundo lugar, la consolidación de grupos de investigación en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales y la facilidad para llevar a cabo investigaciones empíricas con población adulta, explican la gran cantidad de investigaciones llevadas a cabo con el profesorado en formación.

Y tercero, y relacionado directamente con los dos factores anteriores, el escaso número de investigaciones de carácter teórico y/o epistemológico es síntoma inequívoco de una disciplina en proceso de consolidación, donde los grupos de investigación surgidos en las diferentes universidades españolas optan por seguir investigando de forma empírica en las aulas, probablemente por un currículo, el de la etapa educativa de Educación Infantil, que al no concretar contenidos históricos, geográficos y/o artísticos como sí sucede en etapas posteriores, no permiten llevar a cabo un debate teórico como el que se da en la Educación Secundaria Obligatoria y el desarrollo del pensamiento histórico, o aprender a pensar históricamente, en el alumnado.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado dentro del plan estratégico de investigación del grupo ARGOS financiado por el Gobierno de Aragón.

Referencias

- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 161-174). Aljibe.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289- 312). Universidad de Jaén.
- Epstein, T., y Salinas, C. S. (2018). Research Methodologies in History Education. En S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 61-92). Wiley.
- Escribano-Miralles, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en Educación Infantil. Experiencia educativa ¡Esta clase es un Museo!. *Pulso*, 38, 79-205.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Rodríguez-Medina, 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>
- Hayashi, M. C. P. I., y Gonçalves, T. L. (2016). Perfil bibliométrico dos grupos de pesquisa em Educação do Campo (2000-2016). *Revista Brasileira de Educação do Campo* 1(1), 4-25.

- Hernández Cardona, F. X. (2014). Vivir la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862830>
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 19-32.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). National Academies Press.
- Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8(1), 1-14.
- Mendioroz, A., y Rivero, P. (2022). Enfoques de la Didáctica de las Ciencias Sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 349-369.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, M. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, 29 (1), 149-174. http://didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2011-INVESTIGACION-DCS-miralles.pdf
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- Miralles, P. (2006). *Proyecto docente e investigador para optar a una plaza de Profesor Titular de Universidad en el área de Didáctica de las Ciencias sociales*. Universidad de Murcia.
- Moreno, A.J. (2019). Estudio bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, M. Grever y S. Berger (Eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave MacMillan.
- Trepát, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.
- Quevedo-Blasco, R., y López-López, W. (2010). Análisis Bibliométrico de las Revistas Multidisciplinares de Psicología Recientemente Incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 23, 384-408.

Artículo Original

Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia

Teaching on controversy: approaches for the polemic issues' treatment on Geography and History course

Francisco Sánchez Tenedor¹  0000-0002-2855-0253

¹Graduado en Historia del Arte en 2020, titulado en el Máster de Conservación del Patrimonio Cultural por la UCM en 2021 y el Máster de Profesorado de Secundaria en 2022. Granada. España.

Correspondencia

Correo electrónico: Fsancheztenedor@gmail.com

Fechas:

Recibido: 19/09/2022

Aceptado: 21/09/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

La polémica es un elemento fundamental en nuestros tiempos, a través de este artículo se busca demostrar sus posibilidades didácticas como un recurso que aproxima la realidad del estudiante al mundo educativo y favorece su desarrollo emocional y motivacional.

Palabras clave: Educación; polémica; Educación Emocional; Ciencias Sociales.

ABSTRACT

Controversial issues are a basic topic nowadays, through this essay it is aimed to prove their didactic possibilities like a educative resource that bring closer the student's reality to the educative scenario and stimulate their emotional and motivational development.

Keywords: Education; polemic; Emotional Education; Social Science.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Sánchez, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 35–48. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26143>

Introducción

En los últimos años se ha producido una tendencia mundial hacia la polarización radical política, acelerada por la desinformación de la prensa generalista e incluso las consecuencias políticas y sociales del COVID-19 (Jungkunz, 2021, pp. 2-3) (Bodrunova et al., 2019, pp. 126-130), con traslación directa al ámbito español (Junquera, 2022). Esta polarización ha incrementado el número y la exposición de determinados temas políticos y sociales, que en su paso por la esfera pública derivan en enfrentamientos, conflictos y debates casi interminables. Son los que conocemos como temas “polémicos” o “controvertidos”, asuntos de temática social que inciden directamente en las creencias y aspectos más personales de determinados grupos y que provocan respuestas muy encendidas.

Este trabajo busca mostrar las posibilidades reales que pueden ofrecer incluir estos temas polémicos en la educación de secundaria, centrándonos especialmente en la asignatura de Geografía e Historia por sus propias peculiaridades. Para ello se han dividido los contenidos en distintas secciones que responden a esta motivación inicial y los objetivos que desarrollaremos.

Tratar los temas polémicos en el aula de secundaria es un trabajo muy complejo y que, valga la redundancia, está impregnado de polémica. El autor Mark C. Cassell ya señala como simplemente presentar estos temas controvertidos en espacios educativos es en sí mismo polémico, ya que se entiende de forma general que estos espacios deben ser asépticos de cualquier ideológica política para evitar el adoctrinamiento o simplemente la difusión de determinadas corrientes políticas (Cassell, 2018, p. 427).

Esta concepción de los centros educativos como espacios independientes y ajenos a la política y las ideas sociales es una máxima constantemente repetida y que desborda en el propio papel de los docentes, que deben mostrarse neutrales ante los debates políticos y no influir en su alumnado de ninguna forma. Los temas polémicos participan de esta escala política en un primer nivel y siguiendo esta visión, deberían quedarse apartados de toda dinámica educativa.

Alcanzar sin embargo esta ruptura hermética entre Política y Educación en nuestros días parece ingenuo e incluso inconsciente, ya que todos los elementos que conforman el sistema educativo (desde los contenidos hasta el sistema de trabajo docente pasando por el trato a los estudiantes) participan a distintas escalas de la política. Partiendo de esta realidad, considero que la educación secundaria debe ir más allá de la transmisión de contenidos conceptuales científicos, para llegar a ser un medio que permita a nuestros estudiantes aumentar su visión sobre el mundo, cuestionarse sus prejuicios e ideas preconcebidas y luchar contra las injusticias sociales promoviendo valores puramente democráticos. Para realmente dotar al alumnado de he-

ramientas con los que alcanzar estos objetivos no podemos mantenernos en posiciones cómodas y neutrales, sino avanzar hacia consideraciones políticas.

Los temas polémicos beben directamente de esta naturaleza política que considero clave en la formación educativa. Son temas sociales que en su propia definición muestran su carácter divisorio, que provoca un rechazo directo por parte de determinados sectores políticos y que se concreta en quejas de la familia, estudiantes o los propios compañeros del centro.

Richard Woolley defiende la importancia de estos temas en la vida del alumnado, al señalar que los temas polémicos son parte de la vida de los estudiantes y tratarlos en espacios educativos seguros donde puedan expresarse cómodamente y aprender sobre estos es un medio para entender su entorno (Woolley, 2011, p. 281).

Presentar estos temas polémicos es un medio para potenciar la capacidad reflexiva y crítica de nuestro alumnado, ya que su carácter divisivo anima a la confrontación de múltiples opiniones a través del diálogo, enfrentando al estudiante a puntos de vista contrarios al suyo, pudiendo recapacitar sobre sus propias posiciones y entender los valores asociados a estas. Así lo señala el autor Thomas Misco, que declara que el trabajo a través de estos temas controvertidos permite al estudiante trabajar competencias clave en la vida democrática como es la inteligencia interpersonal, tolerancia o la reflexión, al mismo tiempo que implica superar narrativas hegemónicas y reduccionistas para avanzar hacia normalizar y aceptar realidades subalternas (Misco, 2012, p. 71).

Los temas polémicos por tanto no son tan extraños al ámbito educativo como en un primer momento podemos pensar e incluso pueden traer más beneficios que problemas al aula. A pesar de que considero que su implantación debería tener un sentido transversal, ya que participan de unos contenidos actitudinales propios de todas las materias, en el contexto de este programa me centraré en las posibilidades que pueden ofrecer para la asignatura particular de Geografía e Historia.

Este artículo plantea una línea de investigación sobre la relación entre la educación y la polémica social, cuyo desarrollo repercuta en una mejora sustancial de la labor docente y la propia experiencia de los estudiantes, siempre enfocado a su aprendizaje significativo.

A partir de este objetivo principal y más importante se enumeran una serie de objetivos secundarios dependientes que profundizan esta tesis y la materializan en estados más concretos.

Por un lado uno de los objetivos secundarios es demostrar las posibilidades didácticas de incorporar los temas polémicos como contenidos y recursos de las sesiones de la materia de Geografía e Historia, entendiendo que son

temas muy complejos y que en muchos casos pueden exceder los contenidos recogidos en el currículo, pero que en la práctica pueden satisfacer carencias actuales o desarrollar nuevas líneas de trabajo.

En relación a esto, también se busca dotar de un nuevo protagonismo a contenidos actitudinales indispensables en la correcta formación emocional de los estudiantes pero que por problemas de tiempo y falta de recursos pueden dejarse simplemente esbozados. Estos contenidos actitudinales se transmiten a través de los propios conceptuales, sin necesidad de ser sustituidos, sino aumentando su profundización.

Finalmente, integrando estos temas se encamina al mejor entendimiento del pensamiento histórico por parte del alumnado, avanzando posturas cronológicas y memorísticas que pueden tender a ser reduccionistas y tediosas hacia modelos temáticos que entiendan los procesos históricos a más niveles, profundizando en cuestiones sociales, económicas o culturales que también eleven su interés en la materia.

Métodos

A la hora de realizar este programa de innovación se ha optado por una metodología cualitativa bibliográfica.

Para ello se ha realizado un largo proceso de búsqueda entre artículos de revistas científicas, en la prensa general, libros y entrevistas acerca de los temas polémicos y su relación con la educación; posteriormente filtrándolos para recoger los elementos más importantes para nuestra investigación.

A esto se le ha añadido la lectura de estudios de caso sobre simulacros y modelos de actividades basadas en implementar el uso de temas polémicos en el aula, así como la recogida de información de otros temas tangentes a esta investigación, como la educación emocional.

Se ha priorizado especialmente la contemporaneidad de la información, aunque en muchos casos se ha optado por obras consolidadas y de carácter inicial sobre algunos de estos temas, numerosos citados en otras obras posteriores.

Resultados

A raíz del estudio sobre la relación entre polémica y educación, vislumbramos dos grandes ventajas didácticas: el trabajo en educación emocional y nuevos modelos de organización temática.

Trabajo en Educación Emocional

Una de las primeras definiciones del término de Inteligencia Emocional (IE), la encontramos en la obra de los psicólogos John D. Mayer y Peter Salovey, que la entienden como la capacidad del individuo para entender sus emociones y las de las personas que las rodean, ser capaz de reconocerlas y usar esa información para responder a través de sus acciones y pensamientos (Mayer y Salovey, 1990) (Mayer y Salovey, 1993, p. 433).

El desarrollo de las teorías sobre IE ha tenido un impacto muy importante en la labor pedagoga, dándole un nuevo papel y espacio al trabajo de las emociones del alumnado y su entendimiento dentro del currículo. Mayer y Salovey distinguen cuatro habilidades básicas de la IE, como es la capacidad de percibir y expresar emociones, la habilidad para acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y para regular nuestras propias (Mayer y Salovey, 1997) (Fernández Berrocal y Ruíz Aranda, 2008, pp. 428-429).

Esta formación, indispensable en el desarrollo del alumnado no llega en muchas ocasiones a tener su materialización directa en el aula, debido principalmente a una falta de tiempo y recursos de los docentes. El caso de la asignatura de Geografía e Historia es incluso más paradigmático, al contar con numerosos contenidos de carácter social que pueden ser trabajados desde esta óptica emocional.

Como se indicaba en la caracterización, una de las claves de estos temas polémicos es su dimensión emocional, ya que por su naturaleza divisoria producen una respuesta en cada individuo que sobrepasa lo racional hasta el campo de los sentimientos. Este arranque emocional en el alumnado, al que en numerosas ocasiones le cuesta expresarse correctamente en el ámbito del aula y que puede derivar en problemas para el propio clima general, puede ser un punto de inicio para trabajar su IE.

Partamos como ejemplo del caso de la Guerra y los conflictos armados, un tema que por desgracia nunca deja de estar de actualidad y que suele generar una respuesta directa en el alumnado desde ópticas muy distintas, normalmente movidas por las emociones y que podemos por tanto considerar un tema polémico o controvertido.

La enseñanza de la guerra se suele tratar desde un punto de vista neutral, enumerando las fechas, causas, personajes principales y consecuencias del acontecimiento sin incidir en la dimensión emocional y social que produce. Sin embargo, cuando traemos ese conflicto aséptico y lo relacionamos con su propia actualidad a través de preguntas y actividades dirigidas podemos activar una respuesta emocional que nos permita trabajar al mismo tiempo contenidos conceptuales y actitudinales recogidos en la normativa.

Un ejemplo de este planteamiento es el trabajo que realizó el profesor y pedagogo Ira Shor a un grupo de estudiantes de Staten Island en relación a la Guerra de Irak en 2006 (Shor, 2006), un tema muy complejo en la sociedad estadounidense del momento que generaba respuestas muy divisivas e incluso violentas (Shor, 2006, pp. 30-31). El objetivo de su estudio y de las actividades que propuso era romper con la visión de la guerra que tenía su alumnado, muy arraigado en la narrativa conservadora y nacionalista que ofrecían los medios y películas del momento, que relacionaba con la propia conformación de la identidad masculina vinculada a la violencia, poder y fuerza física (Shor, 2006, pp. 30-31). La actividad versaba en que cada alumno/a escribiese una redacción sobre que consideraba que era la guerra, donde se mostraban los prejuicios y opiniones reales que muchos/as no eran capaces de expresar en debates orales en el aula por miedo a las represalias (Shor, 2006, p. 31).

Trabajar nuevas narrativas y metodologías históricas

El pasado 29 de marzo se publicó en el BOE el “Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo en el que se concretaba el nuevo currículo de secundaria”. Se trató de un tema polémico en sí mismo, donde las reacciones no se hicieron esperar, teniendo especialmente repercusión los cambios y sugerencias que se plantearon para la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria, principalmente la consideración de plantear otras estrategias metodológicas más allá del modelo cronológico a la hora de secuenciar los contenidos, apostando por un enfoque multicausal donde la contextualización toma un rol más destacado (Anexo II, R.D. 217/2022 de 29 de marzo)

Ante este planteamiento se encendió un debate metodológico destacado. Más allá de las discusiones ideológicas, encontramos un debate bastante interesante sobre las debilidades que realmente presenta el modelo cronológico y las posibilidades que ofrece seguir un recorrido temático, en el que los temas polémicos pueden convertirse en elementos clave para su génesis.

La visión cronológica y positivista de la organización histórica tiene su origen en el modelo temporal lineal que trajo la tradición judeocristiana, basado en un Génesis inicial que desemboca en un Juicio Final (Ruiz Moreno, 2002, pp. 386-388), modelo perpetuado por la Ilustración a través del concepto de “Progreso”. Este modelo, que proponía el avance continuo e interminable de la sociedad occidental (Ferrer Santos, 1996, p. 186), se ha venido rebatiendo desde el periodo de entreguerras del siglo pasado, donde los horrores bélicos pusieron en duda el valor de la ciencia y la razón como medios de avance social (Riesco González, 2014, p. 27), proponiéndose nuevas tendencias históricas que algunos autores han recogido bajo la etiqueta de “Posmodernidad” (Ferrer Santos, 1996, p187).

La concepción lineal y positivista basada en los principios del progreso y del avance continuo se concretan a través de los modelos cronológicos, cuya representación gráfica más clara (y que mejor plasma los problemas y virtudes de este modelo) son las líneas del tiempo. Las líneas temporales son recursos clave en la enseñanza y aprendizaje histórico, ya que permiten visualizar eventos en el tiempo, ubicarlos y compararlos con los acontecidos previamente o en el futuro (Derewianka y Coffin, 2008, p. 202).

Sin embargo, acaban por afianzar la idea de la Historia como evolución lineal donde cada etapa está perfectamente delimitada por unos eventos y características definitorias, aislándolas del proceso histórico y elevando una visión occidental a la categoría de universal y verdad única (Archibald y Rosenberg, 2004), así como instaurando el medio memorístico como aprendizaje principal (Turan, 2020, pp. 207-208).

Ante esta concepción casi evolutiva de la historia, algunos autores han planteado otros modelos de aprendizaje, como el aprendizaje comparativo, basado en ver las diferencias y semejanzas entre eventos de distintos periodos históricos o el aprendizaje temático (Estepa Giménez, 2017, pp. 61-62).

Con aprendizaje temático definimos una división de la Historia en distintos ámbitos o temas interrelacionados, como podrían ser las guerras, epidemias o el estudio de la situación de la mujer a lo largo de la Historia. Este modelo busca pasar de lo general a lo concreto, trabando con las microhistorias y realidades locales.

En este modelo los contenidos no abandonan su dimensión cronológica como eventos inscritos en un periodo concreto, pero sí que se relacionan con otros, agrupados bajo una gran pregunta u objetivo, potenciando el aprendizaje significativo al apelar a la interrelación de contenidos y al propio sentido práctico de la materia. Comparar estos eventos no sacrifica por tanto el pensamiento histórico, sino que lo potencia, ya que los hechos no se aíslan en una categoría hermética y artificial que reduce sus implicaciones.

Nuevamente se puede entender esta posibilidad trayendo el ejemplo de la Guerra y conflictos armados que ya se presentaba previamente, una temática que provoca distintas reacciones pero que parece angular a la hora de trabajar los bloques de historia. En el modelo lineal la guerra aparece reducida a aspectos políticos principalmente, en algunos casos en relación a la sociedad y cultura cuando sus consecuencias directas abocan a otros eventos (por ejemplo el caso de la Primera Guerra Mundial y el Crack del 29), pero esto acaba limitando los conflictos a una consecución de fechas y personajes que el alumnado memoriza sin entender en su complejidad, evitando así un aprendizaje significativo (Turan, 2020, p. 208).

Consideraciones a la hora de tratar los temas polémicos

Como se ha ido mostrando, incluir los temas polémicos o controversiales en el aula puede aportar numerosos beneficios didácticos que conectan con algunas de las principales preocupaciones y líneas de investigación de la educación actual. Sin embargo, para poder alcanzar su desarrollo pleno es necesario tener en cuenta unas consideraciones y trabajarlos siguiendo unas metodologías activas que incidan en la participación y el debate del alumnado.

Trazar los objetivos

Uno de los elementos más importantes a la hora de trabajar en el aula con estos temas es tener claro los objetivos que se buscan alcanzar, que deben reflejarse en la propia evaluación y los métodos que se sigan para analizar esta.

Una de las claves por las que incluir estos temas polémicos es su capacidad para incentivar el pensamiento crítico, ya que como señala el educador Richard Woolley, son temas que por su propia naturaleza ya amenazan y rebaten el statu quo, al posicionarse como críticos ante la realidad de la que parten (Woolley, 2011, p. 280) (Shor, 2006, p. 35).

A esta capacidad crítica se le une la necesidad de que entiendan la complejidad de los temas que estamos tratando. Son temas con una dimensión divisoria y emocional exacerbada donde cada argumento posee numerosas interpretaciones, en los que nuestro alumnado no debería mantenerse en respuestas automáticas, pasivas, preconcebidas o reduccionistas; sino que sea capaz de desarrollar sus propios argumentos, partiendo de su contexto socioeconómico y cultural, pero entendiendo las partes en conflicto. Para ello no deberíamos huir del conflicto, sino aceptarlo como un motor de la naturaleza humana (siempre desde el respeto y la búsqueda de prosperar colectivamente) y base para el avance y desarrollo social (Toledo Jofré et al., 2015, pp. 276-277).

Selección de temas polémicos

Planteados los objetivos que entendemos más relevantes, un paso fundamental para trabajar estos temas es realizar una selección previa de los mismos.

A pesar de la tendencia globalizante que vivimos en nuestros días, cada sociedad sigue siendo distinta, con unas preocupaciones particulares que parten de su propio contexto cultural, socioeconómico e histórico. Así los temas polémicos de la generación de nuestros padres no son los mismos que en nuestra generación ni serán iguales que los de nuestro alumnado. Incluso encontramos que en un grupo concreto existen temas que son más polémicos

e interesantes por la propia idiosincrasia de este; el contexto parte como elemento crucial a la hora de plantear actividades que partan de estos temas.

Una de las claves para el correcto funcionamiento de estos temas es que el propio alumnado los entienda como polémicos, que presente sus propias opiniones, sean divisorias y que sea capaz de defenderse con argumentos, al interesarle y haber investigado de alguna forma sobre ellos. Es indispensable partir desde su realidad, para que ellos/as los entiendan como algo cercano que les afecta directamente y entiendan su utilidad (Mujica, 2018, pp. 29-30).

Para alcanzar esta meta es necesario realizar un proceso de selección previo, ya sea hablando de forma activa con nuestro alumnado preguntándole sobre los temas que les interesan, realizar cuestionarios iniciales sobre polémicas y temas que les afecten o conocer directamente temas de actualidad y su relevancia en espectros más jóvenes.

Posiblemente lo más interesante sea un modelo híbrido, intentando mantenerse siempre al tanto de los debates de actualidad que ocurren en las nuevas generaciones, conociendo sus problemas, controversias y medios por los que se transmiten; pero también hablando activamente con ellos/as para conocer de primera mano sus preocupaciones.

El profesor Ira Shor señala que algunas de las características a la hora de seleccionar estos temas es que deben ser relevantes (que afecten de alguna forma al alumnado y tengan peso real en la sociedad), legibles (cuando se presentan en un lenguaje entendible para nuestro alumnado) y contemporáneos (que está sucediendo y continúa en el tiempo) (Shor, 1996, p. 33). Es especialmente interesante la legibilidad de los temas, ya que tienden a cierta complejidad teórica, donde es necesario realizar un esfuerzo de contención y resumen para que puedan ser entendidos sin limitar sus implicaciones.

Desarrollo de metodologías

Una vez seleccionados los temas integrados en unos objetivos, el siguiente paso es planteamiento de las actividades, talleres o dinámicas que se van a implementar en el aula. Estas actividades deben estar integradas en el desarrollo lógico de la Unidad Didáctica a la que pertenezcan y participar de las competencias, objetivos y criterios de evaluación tanto de esta como de la asignatura en general.

Las actividades que se planteen pueden tomar los temas seleccionados desde distintas ópticas, ya sea como punto de partida a través del cual trabajar los contenidos de la sesión, como un ejemplo que permita entender mejor estos, refuerzo de las ideas o complemento final; según el lugar que ocupen en el desarrollo de la unidad. A pesar de ello, tienen que transmitirse a través de metodologías activas que impliquen la participación directa del alumnado, donde el docente abandone su rol como transmisor de información para ser un guía, evitando así cualquier tipo de adoctrinamiento ideológico.

Existen numerosas metodologías activas que fácilmente se podrían plantear para trabajar los temas polémicos. Por ejemplo, se pueden trabajar ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), donde los temas polémicos funcionen como preguntas iniciales para que el alumnado intente resolver problemas de forma grupal. En este caso se incide en la importancia de la cooperación para resolver de forma pacífica estos conflictos, la necesidad de contraponer varios puntos de vista sobre un mismo tema y la investigación como herramienta fundamental para trabajar sobre ellos.

Sin embargo, por su propio carácter divisorio y el valor de lo emocional, posiblemente el más interesante y fructífero sea el debate.

El mayor problema a la hora de desarrollar debates en el aula es que necesitan de unas condiciones muy concretas basadas en el respeto y tolerancia hacia los compañeros/as que debe de haberse desarrollado y trabajado previamente, entendiendo el alumnado además las reglas para alcanzar un debate sano como la honestidad, ser razonables, ordenados, libres o iguales entre ellos (Hand y Levinson, 2012, p. 616).

Ante esto, los autores Michael Hand y Ralph Levinson señalan la retroalimentación de la que se pueden beneficiar los debates con los temas polémicos. Por un lado, el debate es un medio perfecto para trabajar temas controvertidos por su atención al diálogo, que además obliga a investigar más allá de nuestros prejuicios, ser críticos con lo que el contrincante señala, formular de forma precisa nuestros argumentos y trabajar sentimientos como la pasión o la frustración. Por otro lado, estos temas son idóneos para comenzar debates, ya que son temas de actualidad, con peso en la esfera pública que el alumnado por lo general conoce y de los cuales puede poseer opiniones más o menos formadas, que permite iniciar diálogos de una forma más orgánica y sencilla (Hand y Levinson, 2012, pp. 616-617).

Más allá de la metodología planteada, a la hora de trabajar con temas polémicos nuestro alumnado va a tener que realizar un proceso de investigación previo para entender los argumentos que se plantean desde ambas partes. Esta investigación implica un análisis de los bulos y prejuicios que se filtran en los argumentos que cada parte esgrime, entendiendo los valores que subyacen a estos.

Sobre esta temática, el educador Pat Clarke desarrolló la “estrategia de desmitificación”, basada en que el alumnado debía analizar los elementos positivos y negativos de cada argumento que encontrase, donde el docente actuase como moderador (Clarke, 2000, pp. 2-3). Para desarrollarla planteó una serie de pasos con los que analizar las distintas posiciones, que parten de identificar el tema en cuestión hasta entender los argumentos que lo sostienen, las razones subyacentes y finalmente como se manipulan estos argumentos (Clarke, 2000, pp. 3-7); con el fin de que vayan más allá de las ideas iniciales y profundicen en cada postura.

Como se ha ido mostrando, este modelo implica una profundización progresiva y paulatina, a través de la cual el alumnado es capaz de entender no solo los argumentos que se plantean sino también las razones tras ellos, elemento imprescindible en el desarrollo del pensamiento crítico de forma legible y continua. En conclusión, sea cual sea la metodología seleccionada, esta debe de ir dirigida siempre a incentivar el desarrollo crítico, ético y conceptual de los estudiantes, a través de actividades que cuestionen continuamente los prejuicios sociales.

Problemas asociados a educar en temas polémicos: el clima del aula y la formación del docente

Durante el desarrollo de estas actividades nos podemos encontrar distintos obstáculos que compliquen su correcta aplicación y la transmisión de las ideas fundamentales.

Uno de los principales problemas es que no se alcance un diálogo orgánico y fluido sobre estos temas, no por una falta de interés o conocimiento, sino por un clima hostil en el aula o una mala relación con el docente. Más allá de la metodología planteada, al trabajar sobre estos temas polémicos es indispensable que el alumnado se sienta cómodo para poder expresar sus opiniones sin miedo a represalias o burlas, ni del docente ni del resto de sus compañeros/as (Cassell, 2018, p. 427) (Toledo Jofré et al., 2015, p. 278).

A la hora de plantear escenarios en los que todo el mundo pueda dar su opinión con libertad, se debe controlar que los comentarios no afecten negativamente ni ofendan a los compañeros/as. No se trata de censura o coartar la libertad individual, sino de propiciar un clima en el que todos puedan conversar cómodamente. Actitudes negativas e irrespetuosas solo llevan a generar tensión y marginación en el aula, situaciones que pueden trasladarse fuera de esta (Crombi y Rowe, 2009, pp. 1-5, 8).

Otro de los puntos cruciales en relación al clima del aula es que el docente debe controlar estrictamente que el debate sobre estos temas no derive en una polarización exacerbada del alumnado y su indisciplina, que puede desembocar en la pérdida de autoridad del docente e incluso de su respeto por parte del alumnado. Su carácter emocional puede llevar a conflictos en el aula que tienen que ser corregidos rápidamente y de forma serena, evitando que aumenten y acaben afectando al docente y al resto de compañeros/as. (Stradling, Noctor y Baines, 1984, p. 11).

Finalmente, señalar que no existen soluciones fáciles ni únicas a estos problemas, sino que hay que tener en cuenta el contexto sobre el que se trabaja y adaptarse a este (Stradling, Noctor y Baines, 1987, p. 11).

Discusión

La relación entre temas polémicos y educación es un tema que aunque tratado en la literatura, no ha contado con una gran trascendencia en este campo, principalmente por sus ramificaciones políticas y los problemas asociados.

Encontramos aun así autores que han trabajado sobre estos con propuestas y conclusiones similares, como la obra de Mark Cassell o Richard Woolley, los cuales ya señalaron la importancia de trabajar con estos temas en el aula al considerarla un espacio político con importancia en la vida y conformación de la personalidad de su alumnado (Cassell, 2018, p. 427) (Woolley, 2011, p. 281).

Especialmente trascendente por nuestra situación geográfica y política es el manual desarrollado en 2015 por el Consejo de Europa “Vivir con la controversia: Como enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EDC/HRE)”, donde se reitera el carácter reflexivo de estos temas y sus posibilidades como medios de expresión crítica y trabajo autónomo y de investigación del alumnado (Consejo de Europa, 2015, p. 47).

En estos casos los temas polémicos se plantean como recursos auxiliares, mientras que en este caso se conforman como base sobre la cual diseñar situaciones metodológicas novedosas que animen a un pensamiento más crítico y profundo.

Conclusión

A través de los distintos apartados que se han ido desarrollando en este artículo, se ha intentado dar respuesta y corroborar algunos de los objetivos y puntos de partida con los que iniciábamos esta investigación educativa.

Así por un lado se ha comprobado las ramificaciones sociales y políticas que tienen estos temas polémicos, inscritos en una realidad latente y con más conexiones con el mundo educativo que a primera vista podemos considerar. Son temas que participan de las preocupaciones y problemas del mundo contemporáneo en el que el alumnado habita y cuyo trabajo puede dotarles de herramientas y recursos para poder desarrollarse plenamente en este.

Especialmente destacado es incidir en los beneficios que se han ido detallando sobre su inclusión en la educación secundaria, pero especialmente en relación a la asignatura de Geografía e Historia, entendiendo esta última como un medio de transmisión cultural para los estudiantes, que les aporta una visión plena de su realidad al dotarles de conocimientos fundamentales para entenderla, como es su pasado o su dimensión territorial.

Finalmente señalar que estos beneficios y posibilidades relatados necesitan irremediablemente de metodologías activas basadas en un aprendizaje significativo y por descubrimiento, que impida por un lado el adoctrinamiento ideológico y por otro que el estudiante desarrolle su capacidad de razonamiento y de procesamiento crítico. Los temas polémicos son un medio para trabajar contenidos conceptuales y actitudinales, pero también un recurso para poner en marcha contenidos procedimentales, ya que necesitan directamente de modelos alternativos a la clase magistral para alcanzar toda su profundidad.

Para realmente alcanzar un aprendizaje del futuro en el presente debemos ampliar no solo las metodologías, sino los propios temas trayendo las preocupaciones del alumnado al aula y combinarlo con el propio contenido de la materia, dotándolo de una materialidad motivadora y desafiante.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a Francisco Manuel Valiñas López, director del TFM "Educando en controversia: posibilidades y propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de geografía e historia en la enseñanza secundaria", presentado en 2022 en el Máster de Educación de Profesorado de Secundaria de la UGR, origen de este artículo.

Referencias

- Archibald, S., Rosenberg, D. (2004). The trouble with timelines. *Cabinet Magazine* (13).
- Bodrunova, S., Blekanov, I., Smoliarova, A., Litvinenko, A. (2019). Beyond Left and Right: Real-World Political Polarization in Twitter Discussions on Inter-Ethnic Conflicts. *Media and Communication*, 7 (3), 119-132.
- Cassell, M. (2018). When the World Helps Teach Your Class: Using Wikipedia to Teach Controversial Issues. *American Political Science Association*, 427-433.
- Clarke, P. (2000). La enseñanza de temas polémicos. *Green Teacher*, 1-7.
- Consejo de Europa (2015). *Vivir con la controversia, cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EDC/HRE)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Crombie, B., Rowe, D. (2009). Dealing with the British National Party and other radical groups: Guidance for schools. *Citizenship Foundation and Association for Citizenship Teaching*, 1-16.
- Derewianka, B., Coffin, C. (2008). Time visuals in history textbooks: some pedagogic issues. En L. Unsworth (Ed.), *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of Education* (pp. 187-200). Continuum.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Universidad de Huelva.
- Fernández Berrocal, P., Ruíz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Ferrer Santos, U. (1996). La concepción postmoderna de la historicidad. *Acción e Historia: el objeto de la historia y la teoría de la acción*, 32 (4), 175-194.
- González Gorosarri, M. (2017). Objetividad no es neutralidad: la norma objetiva como método periodístico. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 23 (2), 829-846.

- Hand, M., Levinson, R (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (6), 614-629.
- Jungkunz, S. (2021). Political Polarization during the COVID-19 Pandemic. *Front. Political Science* (3), 1-8.
- Junquera, N. (6 de febrero de 2022). La polarización se dispara y embarra la política. *El País*. <https://elpais.com/espana/2022-02-06/la-polarizacion-se-dispara-y-embarra-la-politica.html>
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment* (50), 772-781.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence* (17), 433-442.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31), Basic Books.
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42 (1), 69-84.
- Myhill, D. (2007). Reading the World: Using children's literature to explore controversial issues. En H. Claire, C. Holden (Ed.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Stoke-on-Trent, Trentham.
- Mujica, R.M. (2018). ¿Qué es educar en derechos humanos?. *DEHUIDELA* (15), 21-36.
- Oxford Language (2016). Word of the Year 2016. *Oxford Language*. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>
- Riesco González, M. (2014). "Progreso", una idea controvertida en una sociedad paradójica. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (30), 15-38.
- Ruiz Moreno, D. (2002). Acercamiento a la percepción del tiempo y sus implicaciones en el estudio histórico. En Navajas Zubeldia, C. (Ed.) *Actas del IV Simposio de Historia Actual, Logroño, 17-19 de octubre de 2022*, 383-395.
- Shor, I. (2006). War, Lies, and Pedagogy: Teaching in Fearful Times. *Radical Teacher* (77), 30-35.
- Soley, M. (1995). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60 (1), 9-14.
- Stradling, R., Noctor, M., y Baines, B. (1984). *Teaching Controversial Issues*. Edward Arnold.
- Toledo Jofre, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos UACH*, XLI (1), 275-292.
- Turan, I. (2020). Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research. *Journal of Education and Learning*, 9 (1), 205-216.
- Woolley, R. (2011). Controversial Issues: identifying the concerns and priorities of student teachers. *Policy Futures in Education*, 9 (2), 280-291.

Educación en patrimonio con perspectiva de género desde la educación no formal: El proyecto "Soleando en el río de la vida"

Educating in heritage with a gender perspective from non-formal education: The project "Sunning the river of life"

Isabel Cambil Campaña (Restauradora de antigüedades)

Maribel Díez Jiménez (Doctora en Estudios de las Mujeres)

Ana María Gómez Román (Profesora Titular de Universidad)  0000-0003-3363-1880

María del Carmen Hernández Montalván (Archivera)

Josefina Martos Huertas (Profesora de Enseñanza Secundaria)

Marta Pedraza Rodríguez (Profesora de Enseñanza Secundaria)

Sara Torre Pérez (Bibliotecaria)

Marisa Ruiz López (Gestora Cultural)

Claudia Cifuentes Martínez (Gestora Cultural)

Susana Elena Sánchez Salmerón (Maestra de Educación infantil)

María Viñas Valverde (Fotógrafa)

Correspondencia

Correo electrónico: matria2021@gmail.com

Fechas:

Recibido: 23/09/2022

Aceptado: 24/09/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: En este artículo se presenta el proyecto de investigación titulado "Soleando en el río de la vida". Llevado a cabo por un grupo de mujeres pertenecientes a *Matria Asociación de mujeres por una cultura también en femenino**, vinculadas al ámbito de la educación formal y no formal, con el objetivo de poner en valor las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana denominadas "domésticas".

Método: La metodología utilizada ha sido la biográfica narrativa, la cual como rama de la investigación interpretativa, comparte algunos principios generales de la investigación cualitativa. Método que se focaliza en la experiencia del sujeto cuyo relato permite conocer su experiencia centrada en un tema y en un tiempo y contexto geográfico concreto. Utilizando para la obtención de datos las entrevistas estandarizadas y en profundidad, la observación sistemática y participante y los grupos de discusión con la participación de las personas que componen el equipo de investigación

Resultados: Los resultados de la investigación han mostrado numerosas variables relacionadas con el trabajo cotidiano de las mujeres y el agua, relevantes para profundizar en el análisis de la historia de la vida cotidiana de la mujeres y poner el valor los trabajos denominados "domésticos" que son garantes del bienestar de la comunidad.

Conclusiones: Esta investigación abre camino para continuar con la investigación de la historia de la vida cotidiana de la mujeres en un tiempo y un espacio concretos y reflexionar sobre ello desde una perspectiva crítica y constructiva tanto en la educación

formal como no formal con el objetivo de lograr un sociedad más justa e igualitaria y favorecer la cultura también en femenino.

Palabras clave: Historia de la vida cotidiana de las mujeres, Trabajos domésticos relacionados con el agua; Guadix; comarca de Guadix; Siglo XX.

ABSTRACT

Introduction: This article presents the research project entitled "Sunning in the river of life". Carried out by a group of women belonging to Matria Association of women for a culture also in feminine*, linked to the field of formal and non-formal education, with the aim of valuing the maintenance activities carried out by women in their daily life called "domestic".

Method: The methodology used has been narrative biographical, which as a branch of interpretive research, shares some general principles of qualitative research. Method that focuses on the experience of the subject whose story allows us to know her experience centered on a topic and in a specific time and context. Using standardized and in-depth interviews, systematic and participant observation, discussion groups with the participation of researchers, to obtain data.

Results: The results of the investigation have shown numerous variables related to the daily work of women and water, relevant to deepen the analysis of the history of the daily life of women and to value the so-called "domestic" jobs that They are guarantors of the well-being of the community.

Conclusions: This research opens the way to continue with the investigation of the history of the daily life of women in a specific time and context and to reflect on it from a critical and constructive perspective both in formal and non-formal and informal education with the goal of achieving a more just and egalitarian society and favor culture also in feminine.

Keywords: History of the daily life of women, Domestic work related to water; Guadix; Guadix region; Twentieth century.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Cambil, I., Díez, M., Gómez, A. M., Hernández, M. C., Martos, J., Pedraza, M., Pérez, S., Ruiz, M., Cifuentes, C., Sánchez, S. E., & Viñas, M. (2022). Educar en patrimonio con perspectiva de género desde la educación no formal: El proyecto "Soleando el río de la vida". *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 49–68. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26161>

Introducción

*Mirar mis manos. ¿Las veis? Mirar mis dedos. ¿Los veis?
Pues esto es de lavar.*

El proyecto que se presenta en este artículo nace de la reflexión de un grupo de mujeres vinculadas con el ámbito de la educación formal, no formal, la gestión cultural y el arte, miembros de la **"Asociación de mujeres por una cultura también en femenino, MATRIA"**. Entre los objetivos de la asociación en relación con esta investigación cabe señalar: la creación de un lugar de debate para el estudio, profundización y puesta en valor del rol de las mujeres a nivel colectivo e individual en el patrimonio material e inmaterial local; proporcionar herramientas para el conocimiento de la historia con perspectiva de género en todos los estratos culturales y educativos, tanto locales como autonómicos y, analizar y difundir narrativas sobre el uso del tiempo de la mujeres a lo largo de su vida, su identificación, valoración e importancia en la intrahistoria de las civilizaciones. Fines presentes en este proyecto en el que se ha realizado un análisis, en primer lugar, del uso del tiempo de las mujeres en el ámbito privado, centrado en la relación de las mujeres con el agua presente en todas las actividades de mantenimiento, para lo que hemos tomado como hilo conductor el lavado de la ropa y el transporte del agua a las casas para el servicio doméstico, una de las tareas más duras realizada tradicionalmente por las mujeres que han sido silenciadas por el tiempo y todo lo que dichas actividades llevan consigo. En segundo lugar, favorecer el conocimiento, la comprensión y valoración del patrimonio material e inmaterial relacionado con esta actividad y fomentar las relaciones entre la educación formal e informal, esencial para educar en femenino y así lograr una sociedad más igualitaria. El contexto de la investigación forma parte del territorio del Geoparque de Granada y se ha centrado en el espacio geográfico la ciudad de Guadix (Granada) y su comarca. La cronología se centra en la primera mitad del siglo XX, incluida la década de los 60, ya que en 1968 llegó el agua corriente a los domicilios accitanos. Somos conscientes de que la investigación tiene un carácter local, pero es extrapolable a cualquier otro contexto, ya que el tema de la investigación presenta características comunes con independencia del contexto en el que se llevaran a cabo.

Fundamentación teórica

Siguiendo a la profesora Sánchez Romero (2008), cada sociedad tiene una división sexual del trabajo y pone la carga de unos trabajos en los hombres y otros en las mujeres, en función de sus intereses. En nuestro contexto social y cultural la historia sirve para decirnos quienes somos, lo que sucede

es que ha sido escrita mayoritariamente por hombres, razón por la que en primera fila se han puesto los trabajos que tienen que ver con el mundo masculino, eligiendo eventos, tecnologías y acontecimientos fundamentalmente relacionados con los hombres. Cuando esa forma de entender la historia se traslada a la ciudadanía, a través de las diferentes instituciones y actividades sociales y culturales, lo que se percibe es un mundo masculinizado, donde parece que las mujeres no han formado parte de la construcción de la historia. Cosa que no es cierta porque las mujeres siempre han estado en el centro de la sociedad de cualquier comunidad, realizando algo tan importante como son las actividades de mantenimiento.

Actividades que tiene que ver con el sostenimiento de la vida y el mantenimiento de la comunidad y por tanto de la sociedad como son: el cuidado y mantenimiento de la casa, de los niños y niñas, de las personas enfermas y mayores, el lavado y planchado de la ropa, el cuidado de la higiene y la limpieza familiar, así como la preparación del alimento y el cuidado y mantenimiento de los espacios para la vida. Actividades también denominadas domésticas a las que se les atribuye un carácter negativo porque se considera que para realizarlas no se necesita tecnología, ni estudio, ni experiencia. Esto hace que las mujeres no sean importantes porque las actividades que realizan no lo son y que las actividades también carezcan de interés porque las personas que las realizan no son importantes para la sociedad (Picazo, 1997; Sánchez, 2007; Sánchez et al., 2007).

Es cierto que la documentación y la etnografía nos dicen que a lo largo de la historia se demuestra que ha habido una mayor carga de trabajo relacionado con los cuidados de mantenimiento en las mujeres (Hastorf, 1991). Investigaciones recientes señalan que dichos cuidados de mantenimiento son esenciales e imprescindibles para el desarrollo de una comunidad y por tanto, de la sociedad y de su historia y deben ser considerados garantes porque explican lo que somos y nos hacen comprender desde otra perspectiva la tecnología, el tiempo y el espacio. (González et al., 2005; Sánchez y Aranda, 2005)

En los últimos años ha aumentado el número de trabajos centrados en las tareas relacionadas con el agua llevadas a cabo por las mujeres especialmente el lavado de la ropa y el transporte de agua hasta el domicilio, pero no como una tarea doméstica, sino una forma que tuvieron algunas mujeres de ganarse la vida en diferentes momentos de la historia. Mujeres denominadas lavanderas que lavaban la ropa a familias más pudientes y a instituciones como hospitales y conventos y a las aguadoras que eran aquellas que llevaban a las casa el agua para el uso doméstico, recibiendo un pago por ello. Baste citar los trabajos de: (Quesada, 2018; Rivasplata, 2018; Sarasua, 2003; Arnao, 2018; Mantecón, 2014). Nuestro trabajo sin dejar de lado este aspecto, se centra en el lavado de ropa y en llevar el agua a las casas para uso doméstico, como una actividad doméstica, ya que es necesario realizar investigaciones que tenga como objetivo poner en valor y reconocer la importancia

de las actividades de mantenimiento que ocupaban el tiempo de las mujeres de forma continua en su vida cotidiana, sin remuneración alguna. Muchas de las cuales la historia ha invisibilizado y la memoria olvidado, sin tener en cuenta que se puede vivir sin adelantos tecnológicos pero nunca se puede hacer sin estas actividades de mantenimiento (Picazo, 1997; Sánchez, 2007; Sánchez et al., 2007). Y que para realizarlas, se necesita saber y generar tecnología. Centrándonos en el lavado de ropa podemos decir, entre comillas, que el primer “avance tecnológico” fue la construcción de los lavaderos que mejoraron mucho las condiciones en las que las mujeres lavaban (Sarasúa, 2003). Pero el gran cambio se produjo con la llegada del agua corriente que fue una realidad en la ciudad de Guadix en la década de los años 60 del siglo XX y con ella la popularización de la lavadora que poco a poco se hizo presente en los domicilios, aliviando esta dura tarea realizada por las mujeres y terminando con la tarea diaria de ir a por agua cada día a los caños y fuentes.

Actividades de mantenimiento relacionadas con el agua en el ámbito doméstico

El agua es necesaria para la vida. En el ámbito doméstico todas las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres tienen relación con el agua: la limpieza de la casa, la higiene familiar, la preparación del alimentos, el cuidado de los espacios de vida, el lavado de ropa, el cuidado de los espacios de producción (animales y el huerto). La realización de estas actividades requería hacer un gran acopio de agua en las casas para uso doméstico y también para lavar la ropa. Necesidad que presentaba la dificultad del acceso al agua, lo que hacía como señala Carmen Sarasúa (2003), que ir a por agua y lavar la ropa fuera unos de los trabajos de mantenimiento más duros y que más tiempo ocupaba a las mujeres y que con más frecuencia se hacía. Por las siguientes razones: en primer lugar por la distancia que tenían que recorrer hasta llegar a los caños o fuentes donde se cogía el agua para el uso de la casa, y en el caso del lavado de ropa, hasta los ríos, ramblas, tejeas o acequias donde se lavaba. En segundo, por la frecuencia con la que se realizaba. En el caso de ir a por agua, era una tarea que se solía hacer varias veces al día, según la necesidad. Respecto al lavado de ropa era igualmente muy frecuente porque las personas disponían de poca ropa, prácticamente una muda y había que lavar una para quitarse la otra. Ambas tareas han sido consideradas tradicionalmente los trabajos de mantenimiento más duros realizados por las mujeres. No solo por la distancia y la frecuencia, sino porque en el caso del lavado de ropa se realizaba al aire libre sino porque se realizaba al aire libre en invierno y verano, fuera del domicilio familiar, con todo lo que ello implica de organización y esfuerzo físico, al igual que sucedía cuando se iba a por agua, ya que las mujeres tenían que llevar los cantaros llenos y a veces subir con ellos varios pisos hasta la vivienda.

Dureza reflejada en la documentación. Baste citar el *Informe dado a la Junta General del Comercio y Moneda sobre el libre ejercicio de la Artes*, por Jovellanos en el año 1785 donde puede leerse:

Yo conozco, y todos conocemos, países, no situados bajo los distantes polos, sino en nuestra misma península, donde las mujeres se ocupan en las labores más duras y penosas... Aún hay algunos en que nuestras mujeres parece que han querido exceder las de los pueblos antiguos. Ente ellos, el oficio de lavaderos que se ejercía casi exclusivamente por los hombre ¿Puede haber otro trabajo más molesto, más duro, más expuestos a incomodidades y peligros?

Realmente lavar la ropa era una tarea dura que requería de saberes y destrezas que las mujeres aprendían de sus madres y abuelas, que les permitían conocer la naturaleza, los diferentes lugares de lavado, la calidad de las aguas. Saber como blanquear la ropa, la forma de eliminar las manchas, que utilizar en cada ocasión, saber como hacer el jabón, solear la ropa, elegir el mejor lugar, etc. A lo que se unía el esfuerzo físico, ya que se realizaba al aire libre, fuera del ámbito doméstico, lo que requería recorrer a veces distancias considerables hasta el lugar de lavado y cargar con la ropa sucia que las mujeres para su transporte llevaban liada en un hatillo apoyado en la cadera.

Esfuerzo que algunas mujeres podían evitar si disponían de un burro lo que no era habitual. Junto con el hatillo de ropa, aquellas que disponían de ella cargaban también en la otra mano la tabla de lavar, el esterillo para hincarse de rodillas y el jabón. De regreso volvían igualmente cargadas con la ropa limpia que si estaba húmeda pesaba todavía más. Esta actividad se realizaba de rodillas directamente sobre el suelo o sobre una esterilla de esparto y siempre al aire libre, siendo especialmente dura en invierno porque las mujeres tenían que meter las manos en el agua que en muchas ocasiones estaba helada, teniendo que romper el hielo para poder lavar lo que les causaba la aparición de sabañones, a esto se unía que siempre tenían la ropa húmeda debido al contacto con el agua lo que provocaba enfriamientos e infecciones, y la postura de rodillas provocaba lesiones como la aparición de *beatas*, sin contar los accidentes y caídas que se producían a lo largo del camino debido a las dificultades del terreno. A todo ello se sumaban las dificultades que lavar la ropa en ríos y acequias generaba con las autoridades que las acusaban de ensuciar el agua del río con el jabón y con los hombre que iban a las fuentes para dar de beber a los animales, por el mismo motivo, e incluso los dueños de las huertas por las que pasaba un acequia en ocasiones también protestaban porque al lavar se ensuciaba el agua.

De hecho, la creación de los lavaderos públicos, en la prensa de la época, se justificaba por la necesidad de mejorar la dureza de las condiciones de las mujeres en el lavado de ropa. Como queda recogido en el periódico *el Acci-*

tano de día 9 de abril de 1893 y para evitar dichos conflictos como se recoge en el mismo periódico el día 30 de mayo de 1897 donde puede leerse:

Hemos notado que muchas mujeres que tienen indudablemente pereza para ir al río que tan cerca está de la población convierten en público lavadero la acequia de la ciudad frete al molino de este nombre en la calle de San Torcuato, y resulta que las reminiscencias y aguas de jabón, al estrujar los trapos no caen a la acequia porque las lavanderas tuercen su brazos, las vierte en el borde y van calle de San Torcuato abajo. Es seguro que la autoridad no tiene noticias de ello que de saberlo lo hubiera evitado y que sus agentes no habrán llegado a tiempo de presenciar caso alguno, como tampoco es posible que esté allí una pareja vigilando a las furtivas lavanderas, lo cual hay el medio sencillo de poner unos renglones que hagan saber que no se puede lavar allí bajo la corrección correspondiente; y es cierto que con esta medida, bastará, para curar el mal de raíz y si a ello se le añade la aplicación de la pena en el primer caso, la medicina será de santo.

A pesar de la dureza de esta actividad, el lavado de la ropa se llevaba a cabo en grupo y varias mujeres organizaban el día de lavado que pasaban fuera de la casa. En muchas ocasiones, sobre todo en verano, los niños y niñas acompañaban a sus madres y pasaban con ellas el día, como si fuera un día de campo. Las mujeres aprovechaban para bañarse en verano y asearse en invierno. Mientras lavaban se generaba un espacio de relación social en el que hablaban de sus cosas y de la vida cotidiana, reían, cantaban y a veces jugaban mientras la ropa se soleaba. La imagen de las mujeres lavando se convirtió en parte del imaginario de los pueblos y ciudades y permanece en la memoria a través de su imagen recogida por diferentes artistas en sus obras tanto de pintura como de escultura, en abundante documentación fotográfica que existe sobre ellas. Imagen también presente en la literatura, las canciones populares y el cine. Pero no todas las mujeres iban a lavar a ríos, ramblas y fuentes, otras lo hacían en el patio de sus viviendas en un barreño o en un lebrillo. Nos referimos a las mujeres que tenían en su casa un pozo o había uno en las casas vecinas que se compartía o pasaba por su huerto o el de la vecina una acequia, aunque para lavar la ropa grande generalmente iban al río. En estas ocasiones la tarea se hacía más fácil, al igual que se hizo cuando se construyeron los lavaderos públicos, en los que las mujeres ya lavaban de pie y a cubierto. Destacar la sororidad que había entre las mujeres en la realización de esta tarea, especialmente cuando daban a luz o sufrían alguna enfermedad. Para ir a por el agua no se necesitaban tantos saberes, pero sí destreza para no romper los cantaros y saber en que caños era el agua más buena. Al igual que sucedía con el lavado, los lugares para ir a por agua eran espacios de relación social donde también estaban presentes los hombres que acudían a ellos a darle de beber a los animales y en ocasiones, también iban a por agua para la casa que transportaban a lomos de un burro en unas aguaderas.

Patrimonio material e inmaterial relacionado con las actividades de mantenimiento y el agua

Los ríos Verde y Fardes hacen que el territorio que ocupa la ciudad de Guadix sea rico en aguas. El agua, un bien necesario para la vida, fue canalizada desde época romana. Pero fueron los musulmanes los que organizaron la distribución del agua tanto para el riego de Guadix y su comarca como para el servicio público de la ciudad a través de una red de acequias que, mediante repartidores, distribuía el agua de riego fuera de la ciudad y en el interior de ella como servicio público (Raya, Burgos, Fernández Aragón, Lizcano y Pérez 2006). La mencionada red de acequia constituye en sí mismo un importante patrimonio cultural relacionado con el lavado de ropa, como lo son también los caños que aún permanecen en ella, como el de Santiago, santa Ana, el del Hospital y san Antón. Así como aquellos que en un momento dado desaparecieron pero permanecen en la memoria nos estamos refiriendo al caño de la Serena y al que se encontraba situado en la portada de Santiago de la catedral y el caño Pitico (Campoy, 2021). Los pozos igualmente forman parte del patrimonio accitano. Eran y son todavía muy abundantes en la ciudad tanto en las casas señoriales como en las huertas y casas de los diferentes barrios, algunos están cegados pero otros todavía están vivos. A esto se suman los lavaderos todavía presentes en numerosos pueblos de la comarca. Igualmente existen un gran patrimonio etnográfico formado por los utensilios del lavado como tablas de lavar, cantaros, lebrillos, barreños, etc. Así como los utilizados para ir a por agua, como los cantaros, las cantareras y las aguaderas. A lo que se suman bienes del patrimonio inmaterial como las técnicas y conocimientos relacionados con el lavado de ropa, fases del lavado y el procedimiento para hacer el jabón con el aceite sobrante. En el caso del ir a por agua era necesario conocer que agua era la mejor y tener la destreza para llevar los cántaros. Señalar la importancia del patrimonio emocional vinculado a los lugares donde las mujeres realizaban estas tareas, en los cuales vivieron experiencias que hoy forman parte de su memoria e identidad como son los diferentes lugares a los que iban a lavar o a coger el agua. Baste citar los caños mencionados, la fuentes como la de san Torcuato o el Maese Pedro, el río y los lugares por los que pasaba la Acequia de la Ciudad, entre la calle la Gloria y san Marcos, o las huertas por donde pasaba e iban a lavar como la huerta de las Pastoras, la de D. Carlos Abellán, El Cali, Las Plazas, o las ramblas como la Ramblilla, la Rambla el Padrón, en el Molinillo Hernández, etc. espacios que forma parte igualmente del rico patrimonio cultural de esta ciudad.

La Educación patrimonial en el ámbito de la Educación no formal

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio tiene como marco de desarrollo: “el conjunto de estrategias educativas de los ámbitos formal, no formal e informal, dirigidas a la apropiación por parte de la ciudadanía, concebida ésta de forma integral, de los valores del Patrimonio Cultural”. Uno de sus objetivos es favorecer la coordinación y comunicación entre educadores, gestores de Patrimonio, otros agentes culturales e investigadores estableciendo un *feedback* entre la educación formal y no formal que favorezca educar en patrimonio a la ciudadanía desde todos los aspectos, en este caso desde la perspectiva de género. Entendiendo la educación formal, como las actividades que responde a una estructura, niveles y contenidos de aprendizaje regulados por normas de carácter jurídico e impartidos por instituciones cuya competencia educativa es reconocida por el citado ordenamiento jurídico como la escuela, institutos, universidades y educación profesional y, por educación no formal, todas las acciones educativas estructuradas y reguladas no por normas de naturaleza jurídica sino por el ejercicio de las competencias culturales de diferentes tipos de instituciones, en el caso del Patrimonio Cultural, archivos, bibliotecas, museos, institutos de Patrimonio, asociaciones y centros de animación sociocultural, universidades populares, etc. El ámbito de nuestra investigación es la educación no formal, desde el que se ha trasladado a la educación formal por su valor para educar en patrimonio desde la igualdad, favorecer el conocimiento de la vida de las mujeres en otro periodo histórico y la reflexión del alumnado sobre los cambios sociales y tecnológicos, favoreciendo el desarrollo de su espíritu crítico y la enseñanza aprendizaje de la historia de su localidad.



Figura 1. Mujer lavando ropa. Autora: María Viñas.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es conocer, comprender y valorar el uso del tiempo de las mujeres en el ámbito privado, centrado en la relación de las mujeres con el agua. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos	
1º	Valorar las actividades de mantenimiento de las mujeres, su relación con el agua y los vínculos que en torno a ella se desarrollan.
2º	Recuperar, comprender, conocer y preservar el patrimonio material e inmaterial de la vida de las mujeres.
3º	Evidenciar el importante papel ejecutado por el colectivo femenino en nuestra historia más reciente, favoreciendo la disminución de la brecha digital y el desarrollo del objetivo 5 de los ODS.
4º	Crear conciencia en el territorio de Guadix y comarca de la existencia e importancia de este patrimonio inmaterial femenino.
5º	Favorecer las relaciones entre la educación formal y no formal para educar en patrimonio en igualdad.

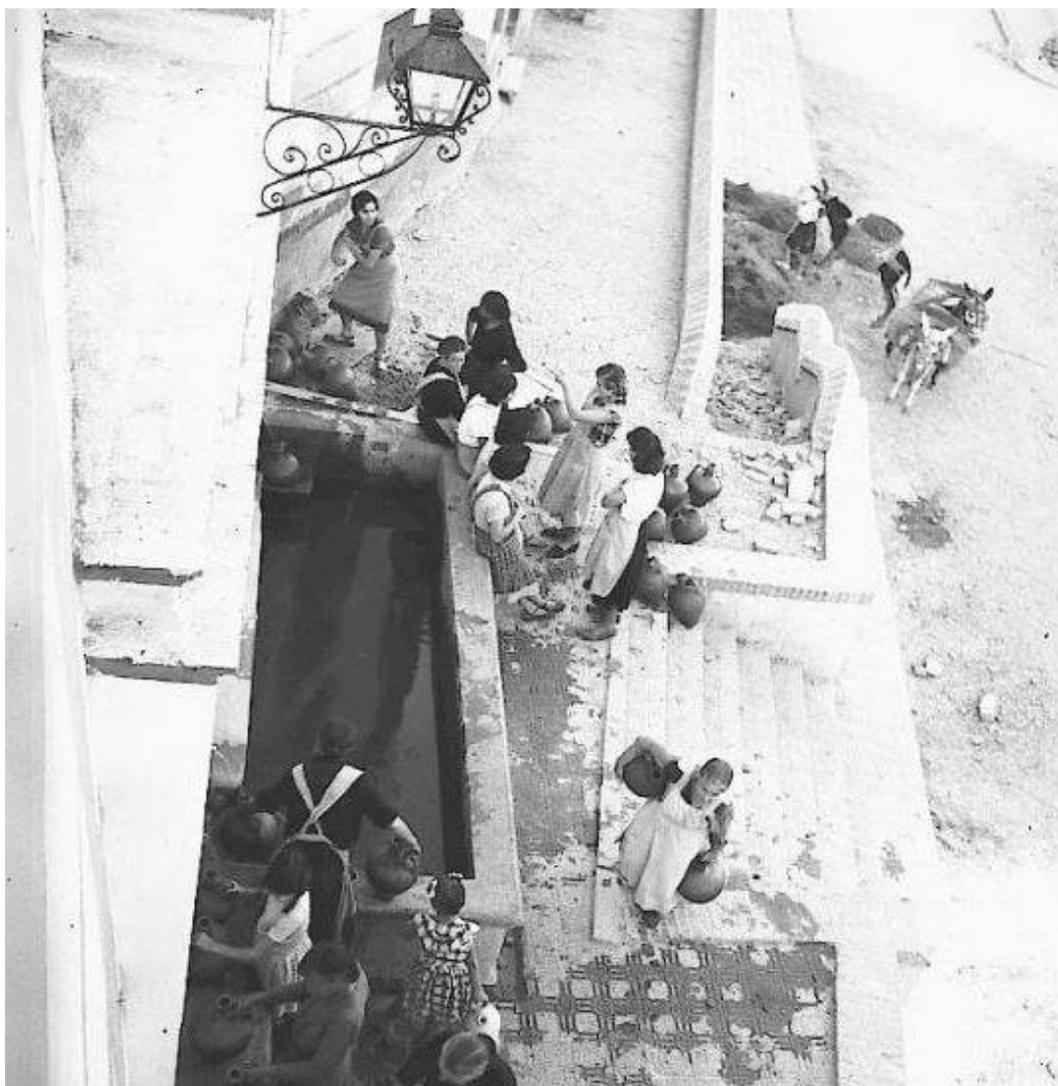


Figura 2. Mujeres en el caño de Santiago cogiendo agua, Guadix. Foto: Antonio Ortiz Leyva.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación, pertenece al paradigma cualitativo, concretamente la investigación biográfica narrativa. Método que se centra en la experiencia de los sujetos y nos permite acercarnos y conocer las experiencias vividas en un contexto concreto por las personas. Enlaza directamente con la memoria, entrelazándose vivencias, imágenes, recuerdos y escenarios. Esta metodología como señalan Bolívar y Domingo (2006), Bolívar, (2011) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), conforma un “modo propio” de investigar pues según Denzi (1995) introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa ya que la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, sino que se genera en el proceso. Sin embargo las investigaciones realizadas sobre este enfoque (MacEwan y Egan, 1998; Clandini, 2006) muestran que la utilización del enfoque biográfico narrativo, no tiene por que significar falta de rigor. Al contrario requiere una rigurosa recogida de datos, un análisis crítico y reflexión (Bold, 2011). Se orienta por tanto a documentar una vida o unas vidas, un acontecimiento o situación, mediante la incorporación a la investigación de la voz de los/las participantes en ella. Durante la investigación se ha entrevistado a treinta y dos mujeres de Guadix y de los pueblos de alrededor que lavaron la ropa como ellas dicen *“Iba temprano, porque el río quedaba lejos, y me quedaba hasta las cuatro o las cinco, lavando y esperando a secar un poco la ropa porque si no pesaba mucho”*.

Fases del Proyecto

La investigación biográfica narrativa requiere de cuatro fases:

- Decidir el tema a estudiar. Por lo que se formulan unas preguntas a unos posibles narradores. Para ello es necesario contactos, negociación y aceptación.
- Llevar a cabo una o varias entrevistas que pueden ser grabadas o no y se deben transcribir íntegramente.
- La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material.
- El proceso finaliza con un reporte o informe de investigación.

En base a estos requisitos esta investigación se ha llevado a cabo en las siguientes fases:

Tabla 1. Fases del proyecto. Elaboración propia.

1º Fase Inicial.	Selección del tema a estudiar, pautas a seguir en la investigación .
2ª Fase Diagnóstica.	Recogida de Información. Diseño de las entrevistas. Trabajo de campo. Localización de los sujetos participantes.
3ª Fase Implementación.	Realización de las entrevistas.
4ª Fase de Análisis.	Análisis del contenido de la entrevistas.
5º Fase de Elaboración de las conclusiones.	Redacción Informe de la investigación. Elaboración de las conclusiones .
6º Fase de Difusión de los resultados.	Presentación e implementación de los resultados de la investigación, en el ámbito de la educación no formal y formal.

Instrumentos para la recogida de datos

De acuerdo a los objetivos específicos anteriormente detallados los instrumentos para la recogida de datos de la investigación han sido los siguientes:

- Entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas. A través de este instrumento de dialogo, organizado y planificado se ha entrevistado a treinta y dos mujeres nacidas en la década de los treinta y cincuenta del siglo xx. La duración de las entrevistas ha sido entre treinta minutos y una hora y se han grabado para su posterior análisis. En ellas se ha abordado específicamente cuestiones relacionadas con el objetivo de esta investigación.
- Grupos de discusión, formados por las personas participantes en la investigación para analizar los contenidos de las entrevistas y establecer las categoría de análisis.
- Análisis de contenido. Este instrumento se ha utilizado para recoger la información a partir de las narrativas individuales recogidas en las entrevistas realizadas.

Categoría de analisis

La categorías de analisis se muestran en la siguiente tabla.

Categoría general

Actividades realizadas por las mujeres en su vida cotidiana en relación con el agua, centrada en el lavado de la ropa

Subcategorías

Tabla 2. Categorías de análisis

	Subcategoría	Frecuencia	
¿Dónde lavaban?	En el río, rambla o acequias.	60%	
	En casa porque tenían pozo propio o en casas cercanas.	20%	
	Lavaderos (generalmente en los pueblos).	20%	
¿Donde iban a coger agua para uso doméstico?	Caños.	90%	
	Fuentes.	10 %	
¿Eran los espacio de relacionados con el agua, lugares de relación social?	Si.	90%	
	No contesta.	10%	
Cuando se iba a lavar la ropa al río, rambla, etc. ¿ las mujeres hablaban, se cantaban canciones o se jugaba?	Si se hablaba de las cosas de la vida, pero lo más frecuente era cotillear y chismorrear.	100%	
	No se cantaba porque no estaba bien visto.	90%	
	Normalmente.	10%	
¿Como se realizaba el lavado?	Conocimiento y descripción del procedimiento.	100%	
Instrumentos	Jabón: ¿Lo compraban o lo hacían en casa?	20%	80%
	Tabla de lavar. ¿disponían o no de ella?	Si 40%	No 60%
	Alambrilla, trapos. ¿tenían alambrilla o utilizaban trapos?	Si 50%	No 50%
Dificultades	Distancia (acceso al agua).	100%	
	Clima (frío en invierno, agua helada).	100%	
	Transporte a mano o con animales.	90%	10%
Profesionalización del lavado de ropa	Conocimiento de las lavandera y aguadoras profesionales.	100%	
Mejoras con la llegada del agua corriente a las casa	Lavado de ropa.	100%	
	Limpieza de la casa.	100%	
	Aseo personal.	100%	

Junto a estas categorías a los largo de los grupos de discusión surgieron otras categorías relacionadas con los objetivos del proyecto las cuales se detallan a continuación .

Tabla 3. Otras categorías. Elaboración propia

Patrimonio material relacionado con el lavado de ropa	Pozos	Localización
		Catalogación
		Estado de conservación
		Documentación escrita y fotográfica
	Caños	Localización
		Catalogación
		Estado de conservación
		Documentación escrita y fotográfica
	Fuentes	Localización
		Catalogación
		Estado de conservación
		Documentación escrita y fotográfica
	Lavaderos	Localización
		Catalogación
		Estado de conservación
		Documentación escrita y fotográfica
Patrimonio fotográfico y documental	Localización	
	Catalogación	
	Estado de conservación	
	Documentación escrita y fotográfica	
Patrimonio mueble relacionado con el agua	Patrimonio etnográfico	Tablas de lavar y cantareras
		Aparejos de los animales
		Cestas, canastas, barreños, lebrillos y cubos
		Cántaros y pipos
Patrimonio inmaterial y emocional	Lugares y espacios donde se lavaba vinculados a la memoria e identidad de las mujeres Canciones populares Refranes	Georreferenciación
Presencia en el arte de las mujeres lavando y llevando el agua	Pintura Escultura	

Resultados

Los resultados obtenidos del análisis del contenido de las entrevistas organizado en categorías, así como las nuevas que nos ha aportado la investigación. Nos muestran los rasgos comunes que tienen todas las mujeres entrevistadas y la especificidad de cada una de ellas en relación al tema analizado. Las nuevas categorías que nos ha mostrado la investigación abren la posibilidad de ampliar el proyecto desde el punto de vista de la educación patrimonial, por lo que el proyecto sigue vivo y continuará abordando las nuevas categorías incorporadas. El resultado final de "Soleando en el río de la vida" ha quedado recogido en el informe realizado en función de la frecuencia con la que aparecían las respuestas a las preguntas planteadas como aparece recogida en la tabla nº 2 en el informe final.

1. ¿Donde lavaba? el 60% ha respondido que lo hacía en los ríos, ramblas o acequias..., etc.; el 20% disponía de pozo; 20% en lavadero.

2- ¿Eran los lugares relacionados con el agua, espacios de relación social? el 90% ha respondido que si y el 10% no contesta.

Cuando se iba a lavar la ropa al ría, rambla, etc. ¿Las mujeres hablaban, cantaban o a veces jugaban? El 100% ha respondido que si hablaban entre ellas de cosas de la vida, pero sobre todo se "chismorreaba", El 90% ha respondido que no se cantaba porque estaba mal visto. El 10% ha señalado que a veces se cantaba y se jugaba al corro.

4. ¿ Cómo se realizaba el lavado? El 100% conocía perfectamente las fases y el procedimiento del lavado.

5. Instrumentos: El 20% compraba el jabón, el 80% lo hacía en casa. El 49% disponía de tabla de lavar, mientras que el 60% no disponía de ella. El 50% disponía de una alambrilla o un cojincillo para hincarse de rodilla, el 50% lo hacía sobre los propios trapos.

6. Dificultades: Para el 100% de las mujeres entrevistadas, las mayores dificultades eran la distancia y el frío en invierno el 90% realizaba el desplazamiento a pie y el 10% disponía de animales de carga para el transporte.

7. Profesionalización de las actividades de mantenimiento relacionadas con el agua(lavanderas y aguadoras): El 100% conocía su existencia.

8. Mejoras con la llegada del agua corriente a las casas: el 100% señala las grandes mejoras que supuso en el lavado, aseo y limpieza de la casa.

Las categorías recogidas en la tabla nº 3, forman parte de una segunda fase del proyecto y su análisis está en proceso.

Los resultados de la investigación se han concretado en los siguiente productos:

- Publicación de los resultados en un libro titulado *Soleando en el río de la vida. Testimonio de las mujeres del Geoparque de Granada*, que en la actualidad está en prensa.
- Elaboración del itinerario didáctico, "Soleando en el río de la vida", enmarcado dentro del programa educativo del Ayuntamiento de Guadix denominado "Pasea Guadix", cuyo objetivo es favorecer el conocimiento, la valoración y conservación del patrimonio accitano. El itinerario se llevó a cabo en octubre de 2021 y antes de realizarlo se presentó a la ciudadanía el proyecto.

A continuación, se inició el itinerario cuyas paradas se realizaron en espacios patrimoniales relacionados con las actividades domesticas realizadas por las mujeres y su relación con el agua (pozos, caños, acequia...). En cada parada intervino una de las mujeres del equipo de investigación. Destacar la cuarta parada que se llevó a cabo en la sede de la Fundación Visconti, y en ella intervinieron varias de las mujeres entrevistadas que contestaron las preguntas del publico asistente. Seguidamente tuvo lugar la presentación de un video sobre el proyecto. En la siguiente parada tuvo lugar una representación teatral en la que un grupo de lavanderas hablaba de su vida cotidiana y de las dificultades de su trabajo. Los diálogos y puesta en escena fueron escritos y dirigida por una de las mujeres miembro del equipo de investigación.

El itinerario finalizó con la visita a una exposición de fotografías sobre el tema, titulada "Soleando en el río de la vida", realizadas expresamente para el proyecto por otra persona del equipo de investigación.

Respecto a las categorías que fueron surgiendo durante la investigación en relación al patrimonio y el agua se han geo-referenciado los lavaderos de los pueblos de la comarca de Guadix.

En cuanto a la implementación del proyecto en el ámbito de la educación formal, el resultado ha sido el diseño y elaboración de una unidad didáctica titulada: *La mujer y el agua: Una relación de trabajo y subsistencia*. Cuya implementación es uno de los resultados esperados ya que durante este curso académico está previsto presentarlas en diferentes centros educativos, con el objetivo de realizar una transferencia de conocimiento desde el ámbito de la educación no formal al formal.



Figura 3: Cartel anunciador del itinerario. Autora María Viñas



Figura 4. Cartel de la Exposición. Autora: María Viñas



Figura 6. Representación teatral. Foto realizada por María Viñas

Conclusiones

La realización de este proyecto nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

- La necesidad de seguir investigando en las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres y su relación con el agua, con el objetivo de visibilizar su importancia social y valorar los trabajos en los que las mujeres han ocupado su tiempo sin remuneración alguna.
- La importancia que el ámbito de la Educación no formal tiene para educar en patrimonio. Ámbito en el que curiosamente se realizan más actividades educativas con perspectiva de género que en la educación formal.
- Las diversas perspectivas desde las que se puede analizar la relación de las mujeres con el agua en el ámbito doméstico, lo que le otorga a la investigación un carácter multidisciplinar y abierto que abre nuevas líneas de investigación desde la igualdad.
- Reconocer la labor cultural llevada a cabo por las mujeres a través de Asociaciones para valorar y difundir la cultura y el patrimonio en femenino.

Para finalizar decir que este proyecto es solo un primer paso para avanzar en las diferentes categorías, relacionadas con el trabajo de las mujeres y el agua, que se han abierto tras el análisis de las entrevistas realizadas. Siempre con el objetivo de lograr una cultura también en femenino.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento más sincero a todas las mujeres entrevistadas que nos prestaron su voz. Al Excelentísimo Ayuntamiento de Guadix y a Aguas de Guadix por su colaboración.

Referencias

- Arnao, S. (2018). Mujeres, risas y arroyo. Las lavanderas del Tajo. En Pacheco, S. *El agua en la provincia de Toledo* (pp. 330-345) . Colectivo de Investigación Histórica Arrabal.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*, Thousand Oaks, Sage.
- Bolívar, A. (2012) . Metodología de la Investigación biográfico narrativa: recogida y análisis de datos. https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006).La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, . Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/>
- Bolívar, A., & Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2006.
- Campoy J. L. (2021). Fuentes Caños y Abrevaderos. En Heras, J. y Rodríguez, J. M. (eds.). *Conocer Guadix y Comarca*. Fichero de Cultura Accitana. (pp. 175-176). Fundación Julio Visconti.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.

- González, P., Montón, S., & Picazo, M. (eds.) (2005). Dones i activitats de manteniment en temps decanvi, *Treballs d'Arqueologia*, 1.
- Heras, J., & Rodríguez, J. M. (Coord.) (2021). *Conocer Guadix y Comarca. Fichero de Cultura Accitana*. Fundación Visconti.
- McEwan, H., & Egan, K. (Compls.), (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Ed.
- Mantecón, P. (2014). *El agua y sus oficios a través de la historia de España*.
- Picazo, M. (1997). *Hearth and home: the timing of maintenance activities*. En Moore, J., & Scott, E. (eds). *Invisible people and processes. Writing Gender and Childhood into European Archaeology* (pp. 59-67). University Press.
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Quesada, D. J. (2018). El trabajo de las mujeres en la Granada de los siglos XIX y XX: lavaderos públicos y lavanderas de los ríos Darro y Genil. *GeoGraphos*. 110. pp. 233-265.
- Raya, I., Burgos, A., Lizcano, R., Pérez, C., & Fernández-Aragón S. I. (2003). *Carta arqueológica Municipal de Guadix*. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/publico/BBCC/Carta_arqueologica_Guadix.pdf.
- Rivasplata, P. E. (2018). Las lavanderas de instituciones hospitalarias en el Antiguo Régimen español. Un caso de estudio. En *Investigaciones Históricas, época moderna y contemporánea*, 38 (2018), pp. 161-186. <https://doi.org/10.24197/ihemc.38.2018.161-186>.
- Sánchez, M. (2007). Actividades de Mantenimiento en la Edad del Bronce del del sur peninsular: el cuidado y la socialización de individuos infantiles, *Complutum*, 18, pp. 185-194.
- Sánchez, M., Aranda, G., & Alarcón, E. (2007). Gender and age identities in rituals of commensality. The Argaric societies, *Treballs d'Arqueologia*, 13, pp. 69-89.
- Sarasúa, C. (2003). El oficio más molesto y más duro. El trabajo de las lavanderas en España de los siglos XVIII al XX. *Historia Social*, 45, pp. 53-78.

Artículo Original

Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género

Analysis of the contemporary narrative in secondary school textbooks from a gender perspective

Yolanda Puerto Cruz¹  0000-0002-5004-4912

¹Profesora de Enseñanza Secundaria de la Consejería de Educación de Canarias. España.

Correspondencia

Correo electrónico: yolandapuertocruz@gmail.com

Fechas:

Recibido: 24/09/2022

Aceptado: 27/09/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: El objeto de este trabajo es analizar la presencia de la mujer en la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria, para después comparar los resultados con los de investigaciones anteriores y determinar si se ha producido un avance en su inclusión.

Método: Se trata de un estudio de caso, con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Se ha analizado el contenido de seis manuales de Historia de los cursos de 4º de la ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato, de dos editoriales diferentes, como son Oxford y Vicens Vives.

Resultados: Los resultados muestran una preponderancia del género masculino, con un porcentaje del 40,9% de personajes varones frente a un 4,3% de personajes femeninos.

Conclusiones: Estos datos ponen de manifiesto el escaso avance que se ha dado en cuanto a la eliminación del sexismo y el androcentrismo en los materiales didácticos.

Palabras clave: educación; libros de texto; historia; mujeres; sexismo.

ABSTRACT

Introduction: The objective of this work is to analyse the female presence in the narrative of contemporary textbooks used in Secondary Education, to compare the results with previous analysis and determine if an advance has been made.

Method: This is a case study, with a mixed approach (quantitative and qualitative). To this end, analysis has been undertaken for the content of six history manuals from two different editors; Oxford and Vicens Vives.

Results: Results show a prominence of the male gender, with 40.9% of males compared with 4.3% females.

Conclusions: Results demonstrate little advance in the elimination of sexism and androcentrism in didactic materials.

Keywords: education; textbooks; history; women; sexism.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Puerto Cruz, Y. (2022). Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 69–86. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26168>

Introducción

A pesar de la progresiva incorporación de las TICs en el aula, los libros de texto siguen teniendo un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia (Gómez et. al, 2014). Son instrumentos de aprendizaje que facilitan la labor del docente al actuar de intermediarios entre el estudiante y la materia, además de proporcionar cierta tranquilidad ante las continuas reformas educativas (Prats, 2012).

La investigación sobre libros de texto surge en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, apareciendo los primeros análisis desde el punto de vista de género en España a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Vaíllo, 2016). La preocupación por la investigación de los libros de texto se explica, en palabras de Espigado (2004), por ser “una herramienta de trasmisión de conocimientos, pero también de modelos y valores que se creen constitutivos y preservables en la sociedad” (p.117). Pero a pesar de que la legislación actual exige mayor atención al tema igualitario en el ámbito educativo, al mismo tiempo que se está dando un auge del movimiento feminista, el sistema español sigue transmitiendo una cultura androcéntrica, con un exceso de masculinidad, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a lo femenino (Subirats, 2010).

Ante esta desigualdad desde una perspectiva de género en los materiales didácticos, y con ello en el sistema educativo, se hace necesario deconstruir estas construcciones de género a través de la coeducación. De acuerdo con la RAE, la coeducación o la acción de coeducar es “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Pero esta definición parece incompleta. Subirat (2017) apunta que la coeducación va más allá de designar un tipo de educación en el que el género femenino se ve incluido en un modelo masculino. La coeducación es la transformación de la educación: “una educación igualitaria tiene que valorar por igual las aportaciones de los hombres y las de las mujeres, y los tiene que transmitir a todos los miembros de las nuevas generaciones, sean niños o niñas” (p.27). Se trata de un cambio cultural en profundidad más trascendental que la idea de la escuela mixta, que se limita a juntar a niños y niñas en un mismo aula y con un mismo currículo. Es un paso más allá, pasar de la escuela mixta a la escuela coeducativa, que permite educar con modelos que posibilita a los estudiantes desarrollar su personalidad según sus capacidades por encima de las limitaciones que puedan estar asociadas a un género u otro.

Una de las principales reivindicaciones de la coeducación en el marco de la materia de Historia es el del reconocimiento y visibilidad de las mujeres en los distintos procesos históricos; y para ello se hace necesario alcanzar un equilibrio entre los referentes masculinos y femeninos que aparecen en los libros de texto (Sant y Pagés, 2011). Y es que la imagen que se ofrece de la mujer es limitada y estereotipada, poco apta para construir un mundo iguali-

tario. Como señala Blanco (2000), “la ocultación de la genealogía de las mujeres nos priva de un elemento clave de identificación social” (p.172). En esta misma línea también apunta López-Navaja (2014): “la ausencia de mujeres en los textos escolares marca una carencia cultural con un alcance social mayor, que sobrepasa el ámbito de las mujeres y afecta a toda la sociedad” (p.304).

La mujer y su contribución y participación en el desarrollo humano y en la construcción del conocimiento está documentado desde la antigüedad. Pero el discurso histórico no ha tenido en cuenta a las mujeres, presentando un relato de marcado carácter androcéntrico, incorporándolas como una excepcionalidad (López-Navajas, 2014). Pero no existe una Historia sin mujeres. Por ello, es necesario recuperar la memoria femenina, pues de lo contrario, se seguirá teniendo un relato histórico incompleto y falto de rigor, además de que esa ausencia de referentes femeninos constituye un mecanismo discriminatorio. Como señala Espigado (2004), “mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico” (p.120).

Objetivos

Nuestra investigación parte de los siguientes interrogantes:

Teniendo en cuenta el currículo actual (LOMCE), en el que hay una apuesta por la inclusión de la mujer en las unidades didácticas, y las corrientes feministas actuales, ¿cómo se refleja la igualdad de género en los materiales didácticos?

Considerando que el periodo histórico de la Edad Contemporánea es el que mejor documentado está y donde la presencia de la mujer está más extendida en base a los logros alcanzados (López-Navajas, 2014), nos preguntamos: ¿cuál es el peso de la mujer en la narración de la contemporaneidad en relación con la del hombre?

A partir de estos interrogantes nos hemos propuesto los siguientes objetivos principales:

- Analizar la presencia de la mujer en el temario de la Edad Contemporánea (siglos XIX y XX) a través del análisis de libros de texto de los cursos 4ºESO, 1ºBachillerato y 2ºBachillerato.
- Evaluar si se está produciendo una renovación del contenido de los libros de texto en pro de la igualdad de género.
- Identificar qué discursos y patrones sociales se están transmitiendo a través de los contenidos de la materia de Historia en el sistema de enseñanza actual.

Estado de la cuestión

Marco legal

Existe una preocupación por el análisis de los sesgos sexistas en los libros de texto desde que la Constitución Española de 1978 concibe el principio de igualdad entre hombres y mujeres (López-Navajas, 2015). En su Artículo 14 proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo; y en su Artículo 9.2 establece la obligatoriedad de los poderes públicos de promover las condiciones que procuren la igualdad. Además, en el Artículo 27 recoge que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

En sintonía pone sus esfuerzos la ley de educación española, en nuestro caso la LOMCE, a la que corresponden los libros de texto objeto de análisis de este trabajo. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) garantiza en su Artículo Uno, apartado I: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. Vela también por el uso de materiales didácticos basados en los valores de igualdad, como se refleja en su Artículo 122.1 “Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación”. Sin embargo, en algunos aspectos de género, la LOMCE ha supuesto un retroceso en pleno siglo XXI respecto a la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). De acuerdo con García Luque (2016):

1) Uso del lenguaje sexista en su redacción; 2) Apoyo a la financiación pública de la escuela segregada, y por tanto opuesta a la coeducativa; 3) La eliminación de asignaturas que trabajaban de forma directa en sus contenidos las teorías de género, como era la EpC, junto a la transformación de los contenidos curriculares de otras tantas relacionadas con las ciencias sociales; 4) Defensa de una transversalidad de género, con sus consecuentes riesgos; y 5) Ausencia de actuaciones educativas relacionadas con las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual, lo cual indica una clara desconexión entre la sociedad actual y la escuela, siendo esto una gran problema educativo (p.120).

Parece que nos encontramos en una realidad contradictoria, pues mientras la normativa legislativa aboga por una educación para la igualdad de género, la materialización sigue siendo escasa (García Luque y Peinado, 2015).

Estudios sobre el sexismo en los libros de texto

Son muchos los estudios publicados sobre el sexismo en los libros de texto del sistema español. Entre los estudios de mayor relevancia en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) están los de Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000), Peñalver (2003), Espigado (2004), Pérez (2011), López-Navajas (2014).

Es pionero el trabajo que coordinó Subirats (1993) en el ámbito de las Ciencias Sociales, en el que además de analizar libros de texto de EGB y BUP existentes en el curso 1991-92, proporcionó un sistema de indicadores para analizar el sexismo en estos materiales. Su estudio concluyó que la presencia de la mujer era prácticamente nula en los libros analizados, con un porcentaje del 1,4% frente al 41,6% de personajes masculinos. También concluía que el discurso se articulaba en torno al uso mayoritario del genérico masculino.

El estudio de la autora Blanco (2000) sigue mostrando la escasa presencia de la mujer en estos materiales. La muestra de libros analizados son un total de 56 de 5 materias diferentes de la ESO, entre ellas Geografía e Historia, editados entre 1996 y 1997, correspondientes a la LOGSE. Los bloques de análisis corresponden a discurso escrito e ilustraciones, siendo el personaje la unidad de análisis. En sus reflexiones finales concluye que se evidencia el sexismo en estos materiales por el uso abusivo del masculino genérico como término de inclusión debido a su ambigüedad, visibilizando lo masculino y ocultando lo femenino al no ser nombradas explícitamente. En cuanto a los datos de los manuales de Ciencias Sociales, señalaba que, de los 6634 personajes registrados, 2012 eran varones, es decir, un 30%, y que 284 (4%) eran mujeres, mientras que el 41% hacen referencia al masculino genérico. En cuanto a los tipos de personajes, un 47,3% responde a varones con nombre propio frente a un 2,6% de mujeres con nombre propio. Concluye, además, que solo 2 de cada 100 textos en los que se identifica la autoría han sido escritos por mujeres.

En la misma línea, Peñalver (2003) llevó a cabo un nuevo estudio con el análisis de 24 libros de texto del curso escolar 2000-01, pertenecientes a la LOGSE. Estudia las materias de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura Castellana a lo largo de los cuatro cursos de la ESO. Realizó un análisis tanto cualitativo como cuantitativo, centrándose en el análisis de las ilustraciones, los contenidos y el lenguaje. En cuanto a las ilustraciones en las 3 editoriales, más del 57% muestran personajes masculinos frente al 15% de personajes femeninos, mientras que el 27% restante muestra grupos de ambos sexos. En relación con el contenido, se analizaron un total de 6.740 páginas de texto en las que se han contabilizado 3.379 personajes. De estos personajes son varones un 74% y sólo un 10% son mujeres. En lo que respecta al lenguaje, en las 3 editoriales hay una ausencia de mujeres con nombre propio, dándose un 7,6% de mujeres con nombre propio frente al de 67% de varones con nombre propio.

El estudio de López-Navajas (2014) corrobora la misma tendencia. Llevó a cabo un estudio en 2009 de 19 asignaturas obligatorias de los cuatro niveles de la ESO, con manuales de tres editoriales: SM, Oxford y Santillana del 2007, pertenecientes a la LOE. Para el análisis, utiliza indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido, que permiten un análisis cuantitativo y cualitativo. Destaca las materias de Lengua y Literatura Caste-

llana y de Ciencias Sociales por el alto número de personajes históricos que incorporan (unos 3.000 entre las dos, más de la mitad de los personajes del fichero), y la diferencia tan señalada que se da entre hombres y mujeres. Centrándonos en los resultados de la materia de Ciencias Sociales, hay una muy escasa presencia de la mujer: 1634 personajes, de los cuales 109 son mujeres y 1531 hombres, lo que supone un 6,6% de presencia de la mujer, muy por debajo de la media de 12% de presencia, y que se desmorona al 5% cuando consideramos el índice de recurrencia. López-Navajas señala, además, que la presencia de la mujer disminuye a medida que aumenta el nivel en la ESO, y con ello la profundidad de los contenidos tratados. Por ejemplo, en 2ºESO hay un 7,6% de presencia de la mujer, mientras que en 4ºESO desciende a un 6,2%, como podemos observar en la siguiente tabla (tabla 1).

Variables	Totales			1ºESO			2ºESO			3ºESO			4ºESO		
	H	M	%	H	M	%	H	M	%	H	M	%	H	M	%
Presencia	1531	109	6,6	242	11	4,3	437	36	7,6	60	7	10,4	902	60	6,2
Recurrencia	3953	209	5,0	506	18	3,4	1121	78	6,5	71	8	10,1	2255	105	4,4

Entre los estudios más recientes que analizan libros de texto de bachillerato, encontramos el llevado a cabo por Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2014). Su corpus de estudio son los manuales de Historia y de Filosofía de Bachillerato del curso 2010/2011 de las editoriales de Santillana y Anaya. Los resultados siguen arrojando una preponderancia del género masculino. En lo referente al género de los protagonistas, sigue siendo llamativa la cifra de personajes masculinos con nombre propio frente a femeninos, con un 70,85% masculino frente a un 29,15% femenino. En relación con las imágenes de los libros, solo un 11,55% presentan a la mujer como protagonistas y un 14,3% a ambos, en el resto (67,6%) es el hombre el protagonista.

El trabajo de investigación de Mayas-Ruiz (2019) analiza la presencia de la mujer y el desarrollo de papeles femeninos en las imágenes de libros de texto de Historia Contemporánea. Como muestra se ha seleccionado el libro de Historia del Mundo Contemporáneo de 1ºBachillerato y el de Geografía e Historia de 4ºESO, ambos de la editorial Vicens Vives (2010 y 2017). Los resultados arrojan una escasa presencia de la mujer en las ilustraciones: el número de mujeres representadas es del 24% respecto al total; tan solo un 22,53% de los personajes individuales son mujeres y únicamente hay 25 en actitud activa y de liderazgo, de las cuales solo 11 aparecen con nombre propio. Concluye que el libro de 4ºESO, de edición más reciente, ha conseguido minimizar los resultados, aunque siguen siendo negativos, añadiendo epígrafes específicos de la mujer, además de que se ha disminuido el número de ilustraciones a favor de esquemas y mapas.

Otra investigación reciente es el trabajo llevado a cabo por Díaz López y Puig Gutiérrez (2020). Tiene como objetivo determinar si se produce una discri-

Tabla 1. Asignatura de Ciencias Sociales. Evolución por cursos. Fuente: elaboración propia a partir de López-Navajas (2014).

minación hacia el colectivo femenino en los libros de texto de Historia del 4º curso de ESO y analizar cómo se representan en ellos a las mujeres. Para ello, analiza las dos editoriales más utilizadas en Sevilla, como son Vicens Vives y Anaya. Concluye que el número de personajes femeninos en ambos libros de texto son considerablemente inferiores al de los personajes masculinos, con un porcentaje de casi el 16%, aunque demuestra que hay una mayor inclusión de personajes femeninos en comparación con estudios anteriores. No obstante, la representación femenina se encuentra todavía en situación de desigualdad, localizándose con mayor frecuencia en las ilustraciones que en el discurso escrito, quedando relegadas a un lugar de menor relevancia. Además, se siguen reproduciendo estereotipos de género, las mujeres suelen estar representadas en el ámbito doméstico.

Metodología

Esta investigación es un estudio de caso. De acuerdo con Stake (1998), se trata de una estrategia metodológica de diseño de investigación fundamentalmente descriptiva, orientada a realizar un estudio interpretativo riguroso y en profundidad de un caso particular, y de la complejidad de un caso particular, llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Se realiza desde una perspectiva de género, evaluando la presencia de la mujer en la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria. Para ello, haremos uso de la metodología del análisis de contenido. Krippendorff (1980) define el análisis de contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p.28).

Asimismo, en este estudio se va a emplear un enfoque mixto. Como señala Pole (2009), este se basa en la combinación de metodologías que provienen de las tradiciones cuantitativa y cualitativa, un hecho, que permite la construcción de estudios más sólidos al contribuir tanto a los puntos fuertes que poseen como a neutralizar las limitaciones que presentan estas cuando se emplean por separado.

Muestra analizada

Nuestro corpus de estudio está conformado por los libros de texto de secundaria en los que se desarrolla la Historia del Mundo Contemporáneo, contenido que, siguiendo la ley educativa LOMCE, se cursa en las materias de Geografía e Historia de 4º ESO, Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato y en Historia de España de 2º Bachillerato. En el caso de esta última materia, no se analizará todo el conjunto de sus bloques temáticos, pues recogen el contenido de la historia de España desde la Prehistoria, y solo nos interesa el análisis de los temas referidos a la Historia Contemporánea.

Para llevar a cabo el análisis, se han seleccionado dos de las editoriales más vendidas en nuestro país, como son Oxford y Vicens Vives, correspondientes al curso académico 2021-2022. En total, se van a analizar seis manuales (tabla 2).

Editorial	Curso	Autores	Año
Oxford	4ºESO	María Isabel Fernández Armijo; Beatriz Vidal Ferrero	2016
	1ºBach	José Cepeda Gómez; Paloma Reyes Cepeda Gómez; Fernando Gómez Rivas; Antonio Juan Calvo Maturana; María Dolores Herrero Fernández-Quesada; María Ángeles Martín Romera	2015
	2ºBach	Francisco Sánchez Pérez; Juan de A. Gijón Granados	2016
Vicens Vives	4ºESO	M. García, C. Gatell, S. Riesco	2016
	1ºBach	L. Álvarez Rey; M. García Sebastián; C. Gatell Arimont; J.C. Gibaja Velázquez; J. Palafox Gamir; M. Risques Corbella	2015
	2ºBach	L. Álvarez Rey; M. García Sebastián; C. Gatell Arimont; J.C. Gibaja Velázquez; M. Risques Corbella	2016

Tabla 2. Muestra de libros de texto analizada. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al número de temas a analizar, se han seleccionado un total de 36 temas, es decir, 6 temas por libro de texto, lo que supone el análisis de un 40-50% del total de páginas de cada manual. La selección de los temas ha sido al azar. En el caso de las materias de 4ºESO y de 1ºBachillerato hay continuidad, es decir, en 1ºBachillerato se profundiza en los contenidos tratados en 4ºESO. En este caso, se han alternado los temas, de manera que si en 4ºESO se han elegido los temas 1, 3, 5, 7,... en 1ºBachillerato se han elegido el 2, 4, 6, 8,... para dar mayor amplitud al análisis.

Unidades y categorías de análisis

En esta investigación se hará un análisis de discurso lingüístico, clasificando las referencias de los personajes entre género masculino y femenino, y valorando cómo aparece representada la mujer en dicho contenido. En el análisis se incluyen los textos del cuerpo y las lecturas. En este estudio no serán objeto de análisis ni las actividades ni las ilustraciones.

Nuestra investigación se basa en la utilización de una adaptación del instrumento elaborado por el equipo coordinado por Subirats (1993). Se trata de un sistema de indicadores de análisis del sexismo, que posteriores estudios han tomado (Blanco, 2000; Peñalver, 2003; Espigado, 2004; Pérez, 2011; López-Navajas, 2014; Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020).

La unidad de análisis en esta investigación es el personaje, y se tendrá en cuenta: la identificación de los protagonistas del discurso histórico; y la definición social de dichos personajes.

Desde el punto de vista cuantitativo, se pretende cuantificar el número de personajes femeninos y masculinos que aparecen en los manuales seleccionados, haciendo recuento de apariciones. Para la identificación de los

personajes se establece una serie de categorías: varón; mujer; colectivo de varones; colectivo de mujeres; colectivo de varones y mujeres; genérico universal masculino; instituciones; indeterminados. En nuestra investigación trabajaremos con las siguientes:

- a. Varón. Diferenciaremos entre: con nombre propio/ sin nombre propio.
- b. Mujer. Diferenciaremos entre: con nombre propio/ sin nombre propio.
- c. Colectivo. Referencia a un grupo de hombres y/o mujeres. Ejemplo: Austrias, Borbones, Nobleza, etc.
- d. Masculino genérico. Refiriéndose a hombres y mujeres al unísono. Por ejemplo, los campesinos, los obreros, etc.
- e. Genérico. Cuando resulta imposible de determinar el género. Ejemplo: el campesinado, la clase obrera, la población, la humanidad, los seres humanos, etc.

Desde el punto de vista cuantitativo, se pretende constatar si la plasmación que se hace de lo masculino y lo femenino sigue estando asociada a patrones estereotipados de género. Para ello, haremos uso de las variables de análisis asociadas a la definición social de los personajes establecidas por Subirats (1993): edad; protagonismo; actividad/ocupación; ámbito de acción; verbos y adjetivos relacionados con los personajes. En nuestra investigación, nos centraremos solo en la variable de ámbito de actuación, relacionada directamente con la ocupación de los personajes, reducida a las siguientes categorías:

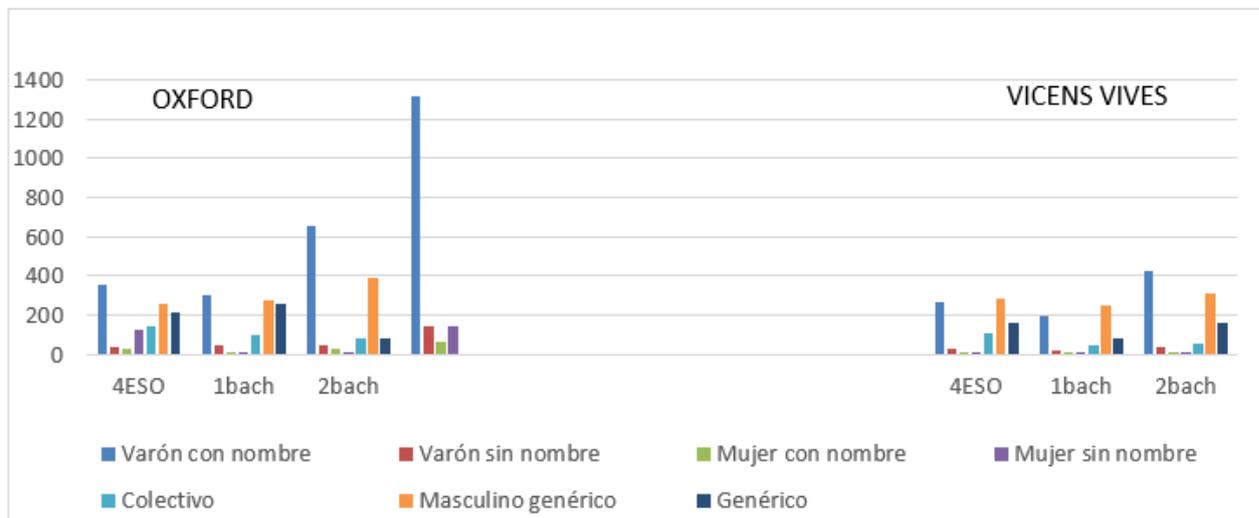
- Doméstico
- Político
- Militar
- Religioso
- Científico-cultural
- Oficios
- Social

Además de clasificar a los personajes en estas categorías de análisis, se tendrá en cuenta la localización del personaje, con especial atención a los femeninos, pudiendo aparecer en

- Cuerpo: parte central del tema y donde se encuentra la información principal.
- Anexos: se pueden encontrar en los márgenes del tema o al final del mismo. Recoge la información adicional.

Resultados

En nuestra investigación se han analizado un total de 5943 personajes, de una muestra de seis manuales de dos editoriales diferentes, como son Oxford y Vicens Vives, correspondientes al curso académico 2021-2022.



En esta gráfica (gráfica 1) podemos comprobar cómo queda clasificado el corpus de personajes, organizado por editoriales y niveles, según las categorías de análisis. Podemos observar que, en general, hay más personajes analizados en la editorial de Oxford en todos los niveles. Esto se debe a que los temas de esta editorial son más densos y con mayor número de páginas que los de la editorial de Vicens Vives, especialmente los manuales de 1º Bachillerato y 2º Bachillerato.

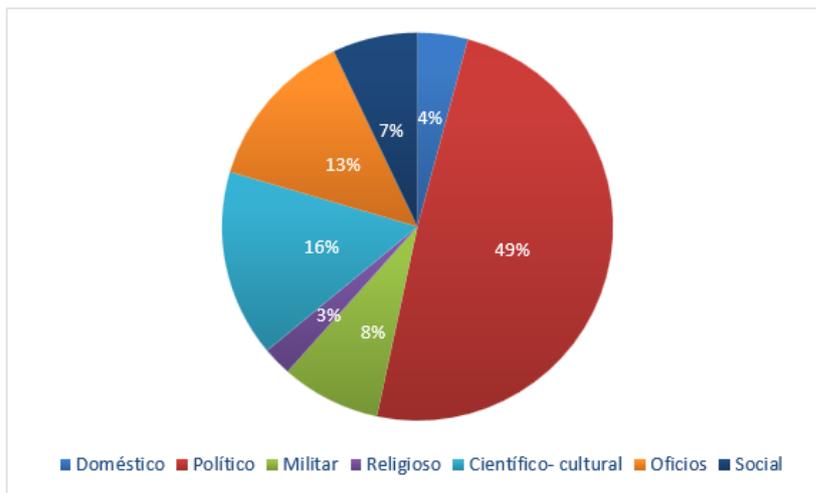
Gráfica 1. Corpus de personajes por editoriales.

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Varón con nombre propio	2200	37%
Varón sin nombre propio	231	3,9%
Mujer con nombre propio	86	1,4%
Mujer sin nombre propio	172	2,9%
Colectivo	535	9%
Masculino genérico	1768	29,7%
Genérico	951	16%

Tabla 3. Distribución de los personajes según categorías. Fuente: elaboración propia.

En esta tabla (tabla 3) se recoge la distribución de los personajes por porcentajes según las diferentes categorías. El porcentaje más alto está representado por el conjunto de varones con nombre propio que, del total de personajes analizados, suponen un 37% (2200 personajes). Le sigue la categoría de masculino genérico, que es un intento de incluir a ambos sexos en la narración, y suponen un 29,7% (1768 personajes). Le sucede el conjunto de genérico, en cuya categoría se agrupan ambos géneros sin distinción, como por ejemplo el campesinado, la población, etc. Este grupo representa el 16% de los personajes (con un total de 951 personajes). En último lugar se encuentra el conjunto de mujeres con nombre propio, que suponen tan solo un 1,4% del total (86 personajes). Estos datos revelan que el discurso está articulado en torno a la figura masculina y al uso del genérico masculino.

En la siguiente gráfica (gráfica 2) vamos a detenernos a analizar las categorías de hombres y mujeres, desglosando el número de varones y mujeres en función de personajes con nombre y sin nombre propio. Entre los 5943 personajes analizados, solo se han registrado 258 mujeres frente a 2431 hombres. De estos personajes, el colectivo masculino supone un porcentaje del 40,9% mientras que, si atendemos al colectivo femenino, el porcentaje desciende a un 4,3%. Estos resultados muestran una clara preponderancia del género masculino en la narración de la contemporaneidad, siendo muy llamativa la cifra de personajes masculinos frente a los femeninos.



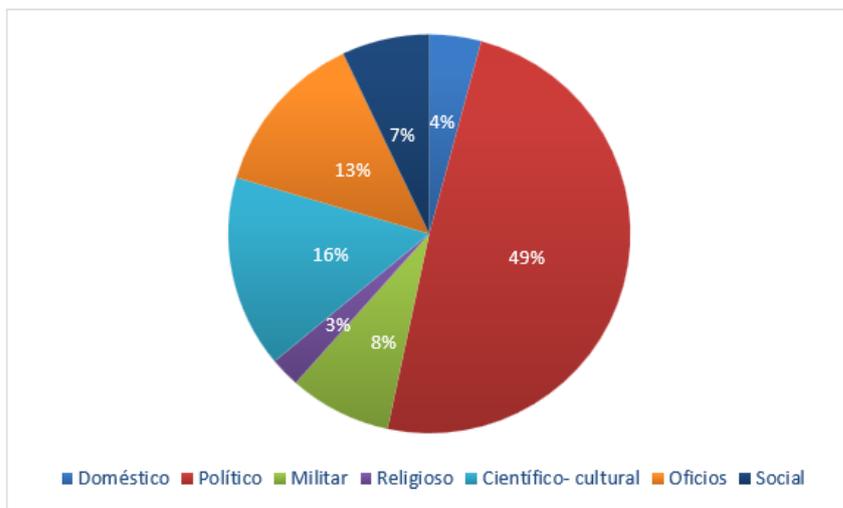
Gráfica 2. Distribución de hombres y mujeres. Fuente: elaboración propia.

Pero vamos más allá, si desglosamos ambos colectivos, el porcentaje de hombres con nombre propio es mucho más superior que el de hombres sin nombre propio, siendo respectivamente del 37% y 3,9%. En el caso del colectivo femenino ocurre lo contrario, el porcentaje de mujeres sin nombre propio es superior al de mujeres con nombre propio, siendo del 2,9% el primer colectivo, frente al 1,4% del segundo. Además de la poca presencia de la mujer en los textos, se demuestra que el protagonismo y reconocimiento de la mujer tiende a ser anónimo, quedando muy reducidas las mujeres con nombre propio, careciendo así de individualidad y poder.

Otra manifestación evidente que enfatiza que se sigue manteniendo una concepción patriarcal de la Historia en nuestros libros de texto es el modo de nombrar a los personajes masculinos y femeninos. El propio término "hombre" o "varón" se ha registrado 112 veces a lo largo de los temas analizados, mientras que el término "mujer" aparece en 237. Esto demuestra que al referirse a los hombres se individualiza, mientras que las mujeres son nombradas genéricamente, anteponiéndose su condición de mujer para ser definidas.

Del total de 5943 personajes analizados en los libros de texto, el 71% son personajes activos que desempeñan una función. A continuación, vamos a

realizar el análisis del corpus de personajes según su ocupación, que hemos clasificado en categorías de ámbitos de actuación. Estos datos aparecen recogidos en la siguiente gráfica (gráfica 3).



Gráfica 3. Distribución de los personajes según ocupación. Fuente: elaboración propia.

Prácticamente la mitad de los personajes realizan actividades vinculadas al mundo político, con un porcentaje del 49%. Le siguen el ámbito científico-cultural y el de oficios, con un porcentaje del 16% y el 13% respectivamente. En menor medida está el ámbito militar, con un 8%, y el ámbito social con un 7%. En último lugar están las ocupaciones referidas al ámbito doméstico y religioso, con un 4% y un 3% respectivamente. En la siguiente tabla (tabla 3) se recogen algunas de las actividades más nombradas dentro de cada ámbito.

Tabla 3. Ocupaciones de los personajes. Fuente: elaboración propia.

Ámbito	Ocupaciones
Doméstico	Hijo/a, madre, padre, familia, jóvenes, esposo/a, ancianos/as, trabajo doméstico.
Político	Reyes, reinas, políticos/as, ministros/as, regente, presidentes/as, embajadores/as, sindicatos, aristócratas, emperador/a.
Militar	Bandoleros, militares, generales, soldados, prisioneros/as, conquistadores.
Religioso	Clérigos, párrocos, religiosos, fieles, protestantes, misioneros, papa, cura.
Científico-cultural	Matemáticos/as, astrólogos, físicos, médicos, biólogos/as, arquitectos/as, escultores/as, pintores/as, aventureros, inventores, actores, actrices, artistas, directores, astronautas.
Oficios	Terratenientes, comerciantes, banqueros/as, trabajadores/as, campesinos/as, jornaleros/as, empresario/a, funcionario/a.
Social	Mendigos/as, gitanos/as, vagabundos, heridos, mestizos, indígenas, colonos, extranjeros/as, exiliados/as, muertos, víctimas, turistas, refugiados, inmigrantes, desempleados.

Ya se ha mencionado que se han registrado muchos más varones que mujeres, lo que significa que necesariamente estas actividades están protagonizadas por más hombres y que el abanico de actividades que realizan estos va a ser mucho más amplio que el de las mujeres. Si nos detenemos en el ámbito religioso, prácticamente la totalidad de los personajes que realizan actividades relacionadas con este ámbito son varones, entre otros motivos, porque la gran mayoría de los cargos religiosos estaban y están reservados exclusivamente para el hombre. En el ámbito militar ocurre algo similar. De acuerdo con la RAE, las palabras “soldado” o “militar” son sustantivos invariables con independencia de si hace referencia a un hombre o a una mujer. Es por ello por lo que, en la gran mayoría de los casos estas ocupaciones se han entendido como genérico cuando no se especificaba un género en concreto, pero sabemos, de acuerdo con la historia, que son mínimas las mujeres que se ponían al frente de conflictos armados.

Centrándonos en las actividades más realizadas por las mujeres en nuestras páginas analizadas, estas pertenecen al ámbito doméstico, con ocupaciones como hija, esposa, madre o trabajo doméstico; y al ámbito de los oficios, sobresaliendo las campesinas y jornaleras. Las mujeres con nombre propio, que ya hemos señalado que el porcentaje es menor al de sin nombre propio, aparecen realizando actividades relacionadas con el ámbito político y, en menor medida, con el ámbito científico-cultural.

En la tabla 4 podemos encontrar una lista de las mujeres con nombre propio que se han registrado a lo largo de los temas analizados.

Otro aspecto para analizar es la localización de los personajes femeninos registrados, es decir, si están integrados en los contenidos que se tratan o por el contrario aparecen tratados como excepcionalidad en apartados aislados. Comparemos ambas editoriales. En Oxford, los personajes femeninos registrados aparecen prácticamente en su totalidad en el propio cuerpo de los temas, integrados en el discurso. Por otro lado, en la editorial Vicens Vives encontramos un mayor porcentaje de mujeres tratadas a través de apartados específicos, unas veces cuadros en el margen de las páginas, otras veces capítulos de hasta dos páginas dentro del tema dedicados exclusivamente a la mujer del momento y su situación.

Tabla 4. Personajes femeninos con nombre propio. Fuente: elaboración propia.

Catalina II de Rusia
Cixí
Clara Campoamor
Delia Akeley
Dolores Ibárruri
Federica Montseny
Greta Garbo
Isabel de Farnesio
Isabel I de Castilla
Isabel I de Inglaterra
Isabel II de España
Juana I de Castilla
Louise Michel
María Antonieta
María Cristina de Austria
María Cristina de Borbón-Dos Sicilias
María Teresa de Austria
Olimpia de Gouges
Pilar Primo de Rivera
Rosa Luxemburgo
Rosalía de Castro
Sofía Chotek
Teresa de Ávila
Victoria I de Inglaterra

Discusión

De acuerdo con los resultados globales, el colectivo masculino supone un porcentaje del 40,9%, mientras que el porcentaje del colectivo femenino es de un 4,3%. Comparemos nuestros datos con los de anteriores investigaciones centradas en el análisis de contenido de libros de texto de la materia de Ciencias Sociales: Subirats (1993) concluía que el porcentaje de personajes femeninos era de un 1,4% frente al 41,6% de personajes masculinos; Blanco (2000) registraba un 30% de varones y un 4% de mujeres; López-Navajas (2014) situaba el porcentaje de mujeres en un 6,6%; en el trabajo de Díaz López y Puig Gutiérrez (2020) el porcentaje de mujeres asciende a un 16%.

A la vista de los datos, el porcentaje de presencia de la mujer sigue siendo mínimo en comparación con el porcentaje de hombres. Es más, podemos afirmar que no se ha producido un gran avance con respecto a ediciones de manuales de historia anteriores, puesto que los porcentajes se mantienen muy por debajo de los masculinos. Así, podemos concluir que en los materiales didácticos se sigue transmitiendo una concepción patriarcal de la Historia, una historia que sigue siendo de los grandes personajes masculinos, mientras que las mujeres no son protagonistas y apenas tienen voz en la configuración del relato que se trasmite en la enseñanza.

Además, se sigue manteniendo la tendencia de nombrar a las mujeres genéricamente, anteponiéndose su condición de mujer para ser definidas. Los personajes masculinos aparecen en su gran mayoría identificados en su individualidad frente a los femeninos, que aparecen sin nombres propios, acompañadas por hombres (madre de..., esposa de...) y ejerciendo actividades estereotipadas.

Otro aspecto que evidencia que sigue presente el sexismo en los manuales analizados es el uso abusivo del masculino genérico. El masculino genérico es un término que hace referencia al género masculino y al femenino sin distinción. Pero esta forma gramatical resulta ambigua en muchos casos y no necesariamente inclusiva ya que, si el contexto no lo especifica, puede llevar a confusión, visibilizando a los varones y ocultando a las mujeres. Por ejemplo, se hacen muchas referencias a “trabajadores” y “jornaleros”, pero si tenemos en cuenta que prácticamente todo el discurso está articulado y protagonizado por personajes varones con nombre propio y que no aparecen términos que hagan referencia específica a mujeres, resulta difícil tener en cuenta a estas en el discurso o, en cualquier caso, queda a merced del significado que el lector le pueda dar. Y debemos tener en cuenta que estamos hablando de libros de texto destinados a jóvenes adolescentes para los que, en muchos casos, es la primera vez que se enfrentan a ese contenido histórico.

Por todo ello, y como señala Blanco (2000), el uso del masculino genérico no es lo más adecuado para nombrar con precisión a hombres y mujeres, además de que consideramos que esta forma gramatical es reflejo del androcentrismo en la sociedad, que generaliza lo masculino como adecuado para hacer referencia a todo lo humano.

Siguiendo con la interpretación de los datos, otro aspecto importante es la localización de los personajes femeninos registrados. De los dos editoriales objeto de estudio, a simple vista nos parece que Vicens Vives está más concienciada con la incorporación de la mujer en el discurso, pues entre sus páginas encontramos más fácilmente alusiones a personajes femeninos, tratados en cuadros en el margen de las páginas o en capítulos exclusivos entre medias o al final de los temas. Pero esta forma de incorporar a la mujer en el discurso histórico nos lleva a cuestionarnos lo siguiente ¿es esto realmente inclusión de la mujer en el relato de la Historia Contemporánea, o más bien integración? Parece que es necesario un esfuerzo aún mayor por parte de las editoriales, pues las mujeres siguen ocupando los lugares de menor relevancia, a modo de información adicional, muy lejos de ser protagonistas del discurso.

En nuestra investigación hemos analizado el contenido de los manuales, centrándonos en el análisis del texto del discurso escrito y los fragmentos de lecturas que lo acompañan. Los resultados revelan que las mujeres son marginadas del contenido del cuerpo, el cual tiene el protagonismo porque es el lugar donde se encuentra la información esencial del tema. Aunque no ha sido objeto de análisis en nuestro estudio, hemos apreciado que hay presencia de la mujer en las ilustraciones y las actividades que acompañan a la teoría, y que, en importancia, ocupan un segundo lugar. Las tareas, por ejemplo, no son muy relevantes en el sentido de que no siempre son realizadas por el alumnado. Basándonos en los resultados de otros estudios, apoyamos la hipótesis de que, de haberse tenido en cuenta las ilustraciones y las actividades en nuestro análisis, el porcentaje de presencia femenina hubiese sido mayor. Así lo demuestra el reciente estudio de Mayas-Ruiz (2019) en el que analiza las ilustraciones de los libros de 4ºESO y 1ºBachillerato de la editorial Vicens Vives, y cuyos resultados arrojan un porcentaje del 24% de presencia femenina respecto al total. O el estudio de Díaz López y Puig Gutiérrez (2020) en los libros de 4ºESO de las editoriales de Vicens Vives y Anaya, en el que concluye una presencia del 16% de la mujer, localizándose con mayor frecuencia en las ilustraciones que en el discurso escrito. Pero, en cualquier caso, estos porcentajes siguen siendo insuficientes, mostrándose muy lejos de alcanzar un equilibrio en la presencia de ambos géneros en la narración de la Historia Contemporánea.

Ante los resultados, consideramos que la ley educativa de la LOMCE no ha conseguido alcanzar los fines propuestos en cuanto a la garantía de una igualdad de género en la enseñanza, como recoge en su Artículo Uno, apar-

tado I: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”.

Esto nos lleva a mirar más allá y a plantearnos cuáles son las perspectivas de futuro de la igualdad de género en la educación con la entrada en vigor de una nueva ley. La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) entró en vigor el 19 de enero de 2021, pero no estará completamente aplicada hasta el curso 2023-2024. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentan la LOMLOE como “un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación”. Entre sus principios está la igualdad entre hombres y mujeres a través de la coeducación en todas las etapas educativas, y así se recoge en el Artículo Uno, en el apartado I:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.

En relación con los libros de texto, el punto 83 que modifica la disposición adicional vigésima quinta de fomento de la igualdad efectiva de hombres y mujeres, dice así en su apartado quinto: “Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios”.

Parece que los cambios que plantea aplicar la LOMLOE en nuestro sistema educativo, evidencian una mayor conciencia de la necesidad de avanzar hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En cualquier caso, habrá que esperar a que quede materializada por completo en las aulas.

Conclusión

La investigación ha permitido constatar que la narración de la Historia Contemporánea que se recoge en los libros de texto aún sigue estando lejos de fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Desde el sistema educativo se está transmitiendo una visión del mundo androcéntrica y marginal hacia la mujer, ocultando su papel en el relato de la Historia. Y lo que consideramos más preocupante, se siguen transmitiendo patrones sociales que ayudan a perpetuar las desigualdades de género en nuestra sociedad.

Esta investigación nos lleva a proponer una serie de mejoras para cambiar la situación de androcentrismo presente en los manuales escolares. Ha quedado claro que se deben incluir más referentes femeninos en el currículo educativo. Pero también se debe revisar la forma en la que se incluyen y la imagen que se da de la mujer, eliminando estereotipos y dándoles un protagonismo equitativo al de los hombres en el discurso. También ha quedado

claro que el uso del masculino genérico no consigue incluir a las mujeres, siendo necesario enriquecer el vocabulario con términos que den visibilidad a lo femenino.

Por todo ello, estimamos necesaria una revisión de los libros de texto de Historia, pues consideramos que no garantizan el desarrollo de la competencia social y cívica del alumnado. Defendemos que nuestro sistema educativo tiene aún retos que abordar desde la perspectiva de género. Entre ellos, promover la construcción de un conocimiento que favorezca una sociedad justa, crítica e igualitaria. Además, aspiramos a que este análisis crítico sobre la aparición de la figura de la mujer como referente en la Historia no se quede aquí y sirva de ejemplo para también revisar el papel de otras masculinidades, feminidades o roles de género en los libros de texto, con el fin de eliminar comportamientos discriminatorios por género desde la educación, en favor de una cultura andrógina.

Referencias

- Blanco, N. (2000). *El sexismo de los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf>
- Díaz López, M. y Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Díez Bedmar, M.^a del C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105044>
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En Rodríguez Martínez, C. (coord.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-144). Miño y Dávila Editores.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 1(2), 100-124. <https://revistas.uam.es/revistas/article/view/12253>
- García Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72. https://www.academia.edu/29790434/LOMCE_es_posible_construir_una_ciudadan%C3%ADa_sin_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_Matilde_Peinado
- 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), 1-25. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/532>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Ibérica.
- López-Navas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *Actas del II Congreso Internacional de didáctiques*. Universidad de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>

- Mayas-Ruiz, J.J. (2019) La necesidad de coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del Mundo Contemporáneo: un acercamiento a los libros de texto de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. [TFM. Universidad de Jaén] <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/12054>
- Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Instituto de la Mujer. <https://dspace.carm.es/jspui/handle/20.500.11914/1104>
- Pérez, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*. [TFM. Universidad de Almería] <http://hdl.handle.net/10835/1142>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones. Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 60, 37-42. <http://hdl.handle.net/11117/252>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13. http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=146:criterios-para-la-eleccion-del-libro-de-texto-de-historia&catid=9:didactica-de-la-historia&Itemid=104
- Sant Obiols, E. y Pagés Blanch, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, (3), 129–146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Subirats, M. (Coord.) (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp.19-31). Paidós.
- Subirats, M. (2010) ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 3(1), 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Editorial Octaedro.
- Vaillo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97–124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>

Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula

Researching and Creating: The Creativity and the Work with Historical Sources as a Way to Develop Historical Thinking in the Classroom

Isabel María Sánchez Andújar¹  0000-0001-5123-880X

¹Departamento de Historia Moderna. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Correspondencia

Correo electrónico: isa.sa92@gmail.com

Fechas:

Recibido: 15/07/2022

Aceptado: 04/09/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Partiendo de la presencia predominante de los contenidos de tipo memorístico y conceptual en la enseñanza de la Historia, en este artículo realizamos una propuesta didáctica con la que desarrollar el pensamiento histórico en el aula a través del trabajo con las fuentes históricas y del fomento del aprendizaje creativo. El núcleo principal de esta propuesta es la elaboración de un proyecto de investigación grupal, a partir del cual el alumnado profundizará en algún aspecto del pasado mediante el análisis de fuentes históricas del periodo en cuestión y materializará la investigación realizada en una obra original de naturaleza literaria, artística, musical y/o audiovisual. Los métodos y estrategias didácticas sobre los que fundamentalmente se apoya esta propuesta son el aprendizaje creativo y el aprendizaje activo y participativo. Con su aplicación pretendemos, en definitiva, que el alumnado desarrolle habilidades procedimentales propias para estudiar y valorar el pasado, así como favorecer la creatividad en el aula, con el fin de que el alumnado explore otras formas de expresión personal y establezca, con la realización del proyecto de investigación, conexiones con otras disciplinas y con otras experiencias académicas y personales. La propuesta didáctica que presentamos a continuación ha sido diseñada inicialmente para el estudio de la II Guerra Mundial, en el contexto de la materia de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, pero se puede adaptar tanto a otros periodos y hechos históricos como a otros niveles educativos.

Palabras clave: pensamiento histórico; fuentes históricas; aprendizaje creativo; aprendizaje activo y participativo.

ABSTRACT

On the basis of the predominant presence of rote memory and conceptual contents in the History education, in this paper we make an educational proposal to develop the historical thinking in the classroom by means of the work with historical sources and the encouragement of the creative learning. The principal core of this proposal is the elaboration of a research project in a group. Through this project the students will delve into some historical aspects of the past by the study of historical sources of the period and they will materialise their research in an original work of literary, artistic, musical or audiovisual nature. The methodology employ in this proposal bases upon the creative learning and the active and participatory learning. With its application we want that the students develop procedural skills to study and value by themselves the past. Additionally, we intend to encourage the creativity in the classroom, with the objective that the students explore other personal expressions and they make connexions with other disciplines and academic and personal experiences. The educational proposal that we present in the following lines has been designed for the study of the Second World War. This content is taught in the subject *Historia del Mundo Contemporáneo*, in the first course of the *Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales*, but the proposal can be adapted to other historical periods and educational levels.

Keywords: historical thinking; historical sources; creative learning; active and participatory learning.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Sánchez, 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>

SOBRE LA AUTORA

Isabel María Sánchez Andújar: Graduada en Historia por la Universidad de Granada. Doctora por la Universidad de Granada en el Programa de Historia y Artes. Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad Ciencias Sociales. Actualmente, contratada en el Proyecto I+D+i de la Universidad de Sevilla “Encrucijada de mundos: Identidad, imagen y patrimonio de Andalucía en tiempos modernos” (P18-RT-3026).

Introducción

La enseñanza de la Historia en los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato presenta varios problemas que tienen como punto en común la ausencia o escasa atención que se presta a los contenidos de tipo procedimental, fundamentales para comprender la construcción de cualquier tipo de conocimiento (Felices-de la Fuente y Chaparro-Sainz, 2020, p. 96; Ríos, 2000, pp. 31-32). La Historia se enseña en las aulas como un saber ya definido mediante contenidos de tipo memorístico y conceptual. Y se presenta, en consecuencia, siguiendo a Gómez-Carrasco y García-González (2019, p. 128), “desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva”. Por tanto, la aproximación del alumnado a los métodos y a las técnicas empleadas en la disciplina histórica es mínima, puesto que apenas se trabaja con las fuentes históricas. La función de estas es, en la mayoría de las ocasiones, ilustrativa. Tanto es así que muchas de ellas no aparecen contextualizadas ni referenciadas correctamente en los libros de texto, quedando reducido su cometido a lo estético o decorativo (Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez, 2017, pp. 145-172; Sánchez-Ibáñez y Álvarez-Martínez-Iglesias, 2019, pp. 155-158).

Este escenario educativo, en el que apenas se desarrolla el pensamiento histórico¹ y en cuyos pilares siguen prevaleciendo la reproducción y memorización del contenido, tiene que abrirse a métodos y estrategias didácticas que fomenten las capacidades y habilidades del alumnado para crear, analizar y transmitir sus propios conocimientos e ideas, así como su motivación e implicación en la construcción de esos conocimientos. En este sentido, consideramos que el fomento y la valoración de la creatividad pueden arrojar resultados muy positivos (Ferrerías, 2019, p. 141; Mitjans-Martínez, 2013, pp. 317-319).

Según el neurólogo David Bueno (2019, p. 52), la creatividad es definida como “la habilidad para cuestionar asunciones, romper límites intelectuales, reconocer patrones que quedan escondidos a primera vista, observar el entorno de manera crítica y analítica y realizar nuevas conexiones entre elementos aparentemente dispares”. Promover un aprendizaje creativo conlleva, pues, una posición activa del alumnado en el proceso de aprendizaje y una mayor capacidad para transferir y retener dicho aprendizaje, ya que con la creatividad se incentiva la reflexión y la construcción de ideas propias a partir de la relación y la transformación de los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas. La creatividad comporta también elementos subjetivos, que favorecen la motivación e implicación del alumnado, debido a que la personalización de la información y la producción de ideas propias hacen

¹ Pensar históricamente supone la búsqueda y la selección de las fuentes objeto de estudio, el análisis crítico de las mismas, 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 algunas de las interpretaciones historiográficas al respecto y un ejercicio de empatía histórica, cfr. Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez (2017, pp. 56-68); Gómez-Carrasco y Prieto-Prieto (2016, p. 18); Prieto, Gómez y Miralles (2013); Santisteban-Fernández (2010, pp. 38-40).

que el alumnado sienta que el proyecto o actividad desarrollada es suyo (Mitjans-Martínez, 2013, pp. 321-227). Y, por último, la creatividad está igualmente muy ligada al trabajo en equipo. La actividad grupal puede incentivar de manera muy positiva el pensamiento creativo y crítico, dado que el alumnado pondrá en común sus ideas, las debatirá y las mejorará y/o reelaborará a partir de las opiniones y de las propuestas del resto de sus compañeros (Cooper, 2013, p. 8).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, en este trabajo presentamos una propuesta con la que desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado a través del trabajo con las fuentes históricas, en el marco de un aprendizaje creativo.

Diseño de la propuesta didáctica

La propuesta que presentamos ha sido diseñada inicialmente para la materia de *Historia del Mundo Contemporáneo*, impartida en el curso de 1º de Bachillerato de las especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y, más concretamente, para abordar el estudio de la II Guerra Mundial, pero se puede adaptar tanto a otros periodos y hechos históricos como a otros niveles educativos². Esta parte del aprendizaje por proyectos y consiste en el desarrollo de un proyecto de investigación grupal o proyecto creativo -como lo llamaremos de aquí en adelante-, a partir del cual el alumnado tendrá que profundizar en algún aspecto del pasado a través del estudio de fuentes históricas del periodo elegido y materializar la investigación realizada en una obra original de naturaleza literaria -relato, poema, comic, diario, guion...-; artística o musical -dibujo, cartel, canción, escenificación...-, y/o visual -edición de imágenes y vídeos-. Es decir, el alumnado deberá culminar y transmitir el proceso de búsqueda e interpretación de las fuentes históricas con la creación de un producto original de representación del pasado.

El desarrollo del proyecto creativo no será una actividad aislada, sino que la Unidad Didáctica que se plantee para poner en marcha el proyecto estará orientada del mismo modo al desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con fuentes históricas. Con ello se pretende introducir al alumnado en la dinámica de trabajo de manera progresiva, familiarizándose con el método de investigación histórico, trabajando de forma cooperativa en el aula y fomentando su capacidad crítica y creativa en la elaboración y compartición de ideas y opiniones.

De este modo, será fundamental que en el contenido específico de la unidad se dedique un espacio a introducir las fuentes históricas del periodo, mostrándole al alumnado la diversidad de las mismas y las distintas formas en

² Concretamente, la desarrollo en mi Trabajo Fin de Máster del Máster Universitario en Profesorado (Sánchez-Andújar, 2022).

las que se representa el pasado, en relación tanto a su autoría -yendo más allá de las fuentes producidas por las instituciones y los protagonistas políticos y/o militares-, como a su formato y soporte -no limitándonos a los textos escritos, sino trabajando también fuentes orales, musicales, artísticas, fotográficas, audiovisuales o material inmueble-. Es primordial asimismo que estas fuentes se trabajen a lo largo de las sesiones, funcionando como hilo conductor de las mismas. Para poder abordar diferentes fuentes es necesario que los contenidos de la unidad no se centren únicamente en la Historia Política, Institucional y Militar -como suele pasar en los propios currículum o en los libros de texto-, sino que se trate igualmente la Historia Social, Cultural, de Género o de la Vida cotidiana.

Con la finalidad de dar una visión más amplia del periodo o acontecimiento histórico estudiado y ante la imposibilidad de detenerse en todas sus implicaciones, los contenidos de la unidad se acometerán a partir del estudio de casos. Más específicamente, se profundizará en ejemplos concretos a partir de las fuentes históricas del periodo. Por ejemplo, en el caso de la II Guerra Mundial, el papel de las mujeres en la guerra se tratará a través de los distintos carteles propagandísticos que protagonizan y el impacto del conflicto en la vida cotidiana se analizará mediante escritos personales.

Por último, en relación a los recursos cabe destacar la relevancia de seleccionar un periodo o acontecimiento histórico cuyas fuentes históricas sean accesibles. El objetivo es que el alumnado pueda aplicar el método de investigación histórico en el desarrollo del proyecto creativo, comenzando por la búsqueda y selección de fuentes históricas. Un procedimiento que no podrá realizarse si el alumnado no puede consultar y acceder por su cuenta a las fuentes objeto de estudio. Esta es una de las razones por las que el planteamiento inicial de esta propuesta se centra en el conflicto de la II Guerra Mundial. Las fuentes relativas a la contienda son muy accesibles desde los repositorios digitales de museos, archivos y bibliotecas, así como muy variadas, sobresaliendo a este respecto la ingente labor que se ha llevado a cabo tanto en la recopilación de escritos personales como de testimonios a través de la Historia Oral.

Estos serían los elementos esenciales que habrá que tener en cuenta para diseñar una unidad basada en el trabajo con las fuentes históricas y el aprendizaje creativo. Presentamos a continuación los métodos y estrategias didácticas que se aplicarán a lo largo de las sesiones y en el caso del proyecto creativo.

Metodología

Esta propuesta se asienta fundamentalmente en torno a dos ejes metodológicos: 1) el aprendizaje creativo, del que ya hemos hablado, y 2) el aprendizaje activo y participativo. Esto quiere decir que los métodos y estrategias empleadas están dirigidos a la introducción de mecánicas y actividades en el aula centradas en el alumnado.

Partiendo de estas premisas, la dinámica seguida en el desarrollo de las clases en el aula estará marcada por estrategias interactivas, apoyadas en los principios del aprendizaje dialógico, con las que compartir e intercambiar de manera verbal y colectiva las ideas, construir de forma conjunta e igualitaria el conocimiento y estimular al alumnado estableciendo relaciones entre las ideas expuestas y el contenido de la unidad. Estas estrategias generan, además, confianza entre el alumnado, puesto que toda la clase contribuye con sus ideas, y favorecen la comunicación y la interrelación entre el alumnado y entre este y el profesorado, promoviendo la creación de un clima de clase cómodo y distendido (Aubert, García y Racionero, 2014, pp. 20-21; Fernández et al., 2015). Por ejemplo, para el tema de la II Guerra Mundial y su reflejo en el arte, se pueden analizar de manera conjunta, compartiendo las diferentes impresiones, obras de autores que estaban o estuvieron en campos de concentración; o realizar una lluvia de ideas sobre los motivos de la proliferación de escrituras del yo durante la contienda, lanzando la pregunta: ¿quiénes creen que escriben, sobre qué y por qué?

Estará igualmente muy presente en el aula el método de investigación histórico, al que intentaremos introducir al alumnado. Con ello pretendemos que desarrolle el pensamiento histórico y habilidades procedimentales propias, para estudiar y valorar el pasado y para analizar las fuentes de información. Se promoverá con este fin la indagación y la exploración a partir de la búsqueda y selección de fuentes históricas en repertorios digitales y la realización de análisis críticos de fuentes históricas. Para el estudio de las fuentes históricas primarias el alumnado contará con una guía para interrogar e interpretar las fuentes históricas, que abordará los siguientes aspectos: Clasificación del texto, ubicación temporal y espacial, contextualización histórica, autoría, destinatarios, intencionalidad, análisis de la información de la fuente y conclusiones o valoraciones. En estos distintos apartados desglosamos las cuestiones principales que el alumnado tiene que plantearse para interrogar a la fuente y así poder interpretarla.

El trabajo con las fuentes históricas se llevará a cabo de forma cooperativa en el aula. El trabajo cooperativo conlleva que cada estudiante realice la actividad propuesta, pero contando con el apoyo del resto del grupo. Permite, pues, que los diferentes integrantes se influyan y se complementen, aprendiendo unos de otros (Bécares, Busto y de Hoyos, 2016, p. 27; Pujolàs, 2002, pp. 3-4). Los grupos se establecerán al inicio de la unidad, ya que se man-

tendrán para el proyecto creativo, del que hablaremos después. La idea es que con las actividades de clase el grupo se vaya conociendo y habituando a trabajar de manera conjunta. Una de las actividades que proponemos es una práctica grupal en la que cada grupo trabaja, empleando la guía mencionada, con una fuente diferente relacionada con las causas de la II Guerra Mundial, para, al final de la clase, poner en común las conclusiones extraídas.

Además del método de investigación histórico, se llevarán a cabo otras actividades para desarrollar el pensamiento histórico. Algunos ejemplos de este grupo de actividades en el contexto de la II Guerra Mundial son la reflexión sobre la relevancia otorgada a determinados hechos históricos sobre otros en la explicación del conflicto; el ejercicio de la empatía histórica a través del estudio de escritos personales de la época; o la extrapolación de la contienda en función de los bandos y regiones que participaron en la misma.

Las estrategias y métodos señalados se introducirán de forma progresiva, es decir, se llevará a cabo una secuenciación del aprendizaje, con la finalidad de que el alumnado pueda adaptarse, practicar y adquirir de manera efectiva los conocimientos y destrezas que conlleve la tarea en cuestión y, como resultado, desarrollar un aprendizaje autónomo real.

El aprendizaje por proyectos tendrá asimismo un gran protagonismo en esta unidad, puesto que recordemos que nuestro objetivo principal es que el alumnado realice un proyecto creativo. El trabajo por proyectos es un aprendizaje orientado a la acción, donde el alumnado es responsable de su aprendizaje, al tener que conjugar sus conocimientos, habilidades y aptitudes personales para su desarrollo (Fernández et al., 2015). A esto hay que sumar la orientación creativa y exploratoria del proyecto, que aparte de las cuestiones subrayadas en la introducción sobre el aprendizaje creativo, implica la necesidad de apoyarse en otras disciplinas, como pueden ser la Literatura, la Música, el Arte, las Audiovisuales, las Artes Escénicas, el Dibujo Artístico o la Traducción y las Lenguas Extranjeras -en el caso, por ejemplo, de que las fuentes históricas se trabajen en sus idiomas originales-.

En la puesta en marcha de todos estos métodos y estrategias didácticas, el papel del profesorado será fundamentalmente de guía y orientador. A lo largo de las sesiones, habrá partes en las que será necesaria una metodología expositiva, pero esta estará enfocada especialmente a la introducción de las ideas clave o a la aclaración de conceptos. Durante el desarrollo de las actividades en clase, se emplearán técnicas observacionales y se prestará atención a la participación del alumnado en clase y al funcionamiento de los grupos, con la finalidad de garantizar una participación homogénea y de personalizar y adaptar el contenido y el ritmo de las actividades a las necesidades particulares del alumnado y de los grupos. Con estas técnicas también se pretende aportar retroalimentación al alumnado de su progreso, para que puedan mejorar y avanzar según sus necesidades. Y, en esta misma línea, el

profesorado elaborará y seleccionará los materiales y recursos didácticos, que podrán adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. Estos serán variados y, sobre todo en el caso del proyecto creativo, intentarán ofrecer un amplio abanico de posibilidades, que el alumnado podrá usar y combinar según sus intereses y necesidades.

Para terminar, aunque no menos importante, creemos igualmente que la funcionalidad del aprendizaje es fundamental en una materia como la Historia, puesto que contribuye a comprender mejor el mundo actual. Por esta razón, procuraremos conectar el contenido impartido en clase con la actualidad, así como emplear la empatía histórica como vía para reflexionar sobre las consecuencias de la guerra en la sociedad. Un ejemplo de ello es el planteamiento de la siguiente pregunta como cierre de la sesión dedicada a los ataques y crímenes perpetrados contra la población civil durante la guerra: ¿Hemos superado los problemas y las discriminaciones por motivos culturales, religiosos, raciales o étnicos?

Expuestos los métodos didácticos que guiarán las sesiones, detallamos a continuación el plan de acción del proyecto creativo.

Plan de acción del proyecto creativo

El proyecto creativo, denominado para el caso de nuestra propuesta inicial sobre la II Guerra Mundial: “Canta, relata o representa la II Guerra Mundial. Investigar y crear”, contará con un dossier, en el que, como explicamos más abajo, el alumnado encontrará todo lo necesario para realizar su proyecto. Este se estructurará en varias fases³:

- a. Explicación de los objetivos del proyecto, creación de los grupos y distribución del dossier. En este último, el alumnado encontrará: 1) los objetivos del proyecto; 2) las actividades a desarrollar; 3) los materiales para llevarlo a cabo -a saber, un listado en el que se sugieren posibles temas a tratar; un listado de recursos y materiales para realizar la búsqueda de fuentes históricas; un listado con aplicaciones, programas, webs y guías de diversa índole orientados a la elaboración y presentación de la obra original; una guía para interrogar e interpretar fuentes históricas primarias; y un modelo del informe final; 4) el cronograma con las fechas clave del proyecto; y 5) las rúbricas de evaluación y coevaluación.
- b. Constitución de los grupos y elección del tema, que tendrá que ser comunicado al profesorado para que dé su visto bueno y oriente debidamente al grupo en sus primeros pasos.
- c. Presentación del plan de trabajo, en el que los grupos deberán explicar al profesorado en qué fuente o fuentes históricas van a centrarse, cuál es su propuesta de creación para la obra original y cómo van a proceder para conseguir ese resultado. El profesorado lo revisará y les orientará en las mejoras que considere necesarias.
- d. Ejecución del plan de trabajo. El alumnado analizará la información, la sintetizará y creará la obra original, siempre con la supervisión y ayuda del profesorado.

³ Para la elaboración de la estructura seguida en el desarrollo del proyecto creativo me he basado en la propuesta de Pujolàs (2002, p. 10).

- e. Presentación del proyecto en clase, que será coevaluado por el resto del alumnado mediante una escala de apreciación sobre la exposición.
- f. Finalizado el proyecto los grupos deberán redactar un informe final, siguiendo el modelo que tendrán en el dossier, sobre el desarrollo del proyecto, que en sí mismo comporta una autoevaluación. Con este informe y con la coevaluación de las presentaciones pretendemos involucrar al alumnado en la evaluación y que este sea consciente de su propio papel en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

La aplicación de esta propuesta conlleva, en nuestra opinión, una aproximación muy directa del alumnado al estudio de las fuentes históricas, favoreciendo, de esta manera, el desarrollo del pensamiento histórico. El trabajo con un amplio abanico de fuentes históricas también va a contribuir a ampliar la perspectiva histórica del alumnado, más allá de la primacía de la Historia Política e Institucional, al conseguir una visión más global y más cercana del pasado y al facilitar su conexión con el presente.

Por otra parte, creemos que plantear una unidad en el marco de un aprendizaje creativo enriquece sumamente la formación del alumnado por su dimensión interdisciplinar y exploratoria. La intención del proyecto creativo es que, por un lado, se pongan en relación las ideas trabajadas en clase y las extraídas del análisis e interpretación de las fuentes históricas con otros ámbitos y manifestaciones literarias y artísticas; y, por otro lado, que el alumnado desarrolle su capacidad expresiva y comunicativa con la creación de una obra original. Como consecuencia, el alumnado irá más allá del conocimiento que hubiera adquirido con un trabajo tradicional, al tener que establecer conexiones entre distintas disciplinas y explorar cuestiones y matices de las fuentes históricas y del medio elegido para representarlas a las que seguramente no hubiera prestado atención con otro tipo de trabajo (Cooper, 2013, pp. 15-16; Mitjans-Martínez, 2013, pp. 318-319).

En definitiva, consideramos que trabajar los contenidos de tipo procedimental y actitudinal a través del fomento de la creatividad del alumnado se constituye como una vía muy adecuada para mitigar los problemas que todavía acarrea la enseñanza de la Historia en las aulas.

Referencias

- Aubert, A., García C. y Racionero, S. (2014). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564009788345826>
- Bécares L., Busto, M., y de Hoyos, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 15-38. http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf
- 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.

- Cooper, H. (2013). Why must teaching and learning in History be creative? En H. Cooper (ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 3-18). Routledge.
- 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.
- Fernández, L., Gómez, M.A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, J. J. y Sánchez, G. (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera*. Servicio de Publicaciones de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte. <https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf>
- Ferreras, R. (2019). La educación es una práctica creativa. En P. Tudela-Caño y P. Paraja-García (coords.), *El arte de educar creativamente* (pp. 139-155). Litografía Gráficas Sabater S. L.
- Gómez-Carrasco, C. J. y Prieto-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. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/8228>
- 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.
- Mitjans-Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: Desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341.
- 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. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- 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/~fjrrios/pce/media/7a-Aprendizaje-CooperativoAula.pdf>
- Sánchez-Andújar, I. M. (2022). *Canta, relata o representa la II Guerra Mundial. Investigar y crear: Una Unidad Didáctica sobre la II Guerra Mundial en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Granada.
- 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://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/8654
- Santisteban-Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1674>

Patexplor@: encuentros del cuento con el patrimonio cultural

Patexplor@: storytelling encounters with cultural heritage

Anabel Fernández-Moreno  0000-0002-8410-9729

Belén Calderón Roca  0000-0003-0317-2548

¹Universidad de Málaga. España.

Correspondencia

Correo electrónico: anabel.femo@uma.es

Fechas:

Recibido: 05/09/2022

Aceptado: 07/09/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Proyecto de coordinación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga).

RESUMEN

Introducción: se expone parcialmente el proyecto Patexplor@ "yo miro, yo leo, yo me emociono", desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga). Desde diversas asignaturas se puso en marcha con el objetivo de capacitar a los docentes durante su formación inicial para crear cuentos que utilizaran el patrimonio cultural como recurso holístico.

Método: se diseñaron seminarios formativos grupales que favorecieron la adquisición de conocimientos y habilidades para elaborar cuentos videonarrados destinados a la etapa de infantil.

Resultados: el patrimonio actuó como catalizador de las diferentes historias audiovisuales creadas mediante el uso de las TICs. Además, se favoreció el trabajo colaborativo, la integración de la investigación, y el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Conclusiones: la capacitación para el diseño de herramientas adecuadas es clave para mejorar el uso didáctico del patrimonio en el ámbito formal, favoreciéndose con ello el aprendizaje de nociones abstractas como espacio, tiempo, participación e identidad.

Palabras clave: TICs; innovación educativa de docentes en formación; educación patrimonial; narratología; valores.

ABSTRACT

Introduction: The Patexplor@ project "I look, I read, I get excited", developed at the Faculty of Education Sciences (University of Malaga), is partially presented. It was launched from various subjects to empower trainee teachers to create storytelling using cultural heritage as a holistic resource.

Method: Training programmes were designed to promote acquiring knowledge and skills to produce video storytelling for childhood education.

Results: heritage was a catalyst for the different audiovisual stories created through ICTs. In addition, collaborative work, research integration, and social and civic competence were encouraged.

Conclusions: The training in the design of appropriate tools is key to improving the didactic use of heritage in the formal environment, thus favouring the learning of abstract notions such as space, time, participation and identity.

Keywords: ICTs; trainee teachers' educational innovation; heritage education; narratology; values.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Fernández-Moreno, A., & Calderón, R. (2022). Patexplor@: encuentros del cuento con el patrimonio cultural. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 97–108. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26080>

Introducción

Es un hecho contrastado que cuando se facilita a los niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y 7 años su interacción con el entorno, se favorece su percepción de nociones como espacio, tiempo, patrimonio y ciudadanía, “fundamentales para el desarrollo de la competencia social y ciudadana” (Peinado, 2020, p. 48). No obstante, es necesario que el educador fomente ese descubrimiento, conocimiento y comprensión del mundo que les rodea mediante procesos vinculados a sus propias experiencias cotidianas.

Por tanto, 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. Actividades basadas en el patrimonio cultural y la didáctica del objeto apoyan la comprensión y adquisición de conceptos abstractos como “antes” (pasado) y “ahora” (presente), al tiempo que favorecen la innovación metodológica en las prácticas docentes (González, 2007, p. 6.). A esas edades el paso del tiempo se asimila mediante el cambio y la continuidad o mediante diferencias y semejanzas (Cooper, 2002). Por ejemplo, al mostrarles fotografías distintas que les permitan diferenciar entre “antes” y “ahora” (Pagès, 2011), pueden establecer una sucesión de eventos a partir de su propia experiencia vital, ayudándoles a ubicarse en su sociedad y tiempo.

Por otra parte, la importancia de los recursos audiovisuales en nuestra vida diaria se traslada también a la función docente. Estamos convencidas de la conveniencia de que el futuro profesorado esté debidamente formado en la creación y uso de esos recursos puesto que, como afirma Lucero (2016), el lenguaje del siglo XXI es audiovisual. Por tanto, los docentes deben dominarlo para conectar con un alumnado que tiene mayor predisposición hacia su formación cuando éstos se incorporan en el aula (Anchudia, 2020).

En ese contexto se planteó Patexplor@¹, un proyecto interdisciplinar de coordinación docente desarrollado en la Universidad de Málaga a lo largo de dos cursos académicos, 2020/2022. Se fundamenta en la necesidad de proporcionar al docente, durante su formación inicial, estrategias para incluir el patrimonio en el aula de infantil a través de cuentos videonarrados. El patrimonio se convierte así en un medio para propiciar el aprendizaje del tiempo histórico, los valores democráticos y la ciudadanía, entendida desde la triple perspectiva de identidad, participación y protección (Lucas & Estepa, 2016).

Durante el primer periodo, 2020/2021, el proyecto fue acogido positivamente por nuestro alumnado universitario y los cuentos resultantes integraron una muestra de 59 audiovisuales *online* distribuidos a través de nuestro canal de

¹ Patexplor@ © “Yo miro, yo leo, yo me emociono”: el patrimonio cultural como hilo conductor para el aprendizaje del tiempo histórico, motivar y emocionar a través de cuentos videonarrados” es un Proyecto de Coordinación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga), coordinado por Eugenio Maqueda y Belén Calderón que cuenta con la colaboración de profesorado universitario, no universitario y alumnado de grado.

YouTube². Lo que se presenta a continuación es la intervención renovada para el curso 2021/2022 en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el grado de Educación Infantil.

Diseño y método

El proyecto está dirigido a los docentes en su formación inicial con la intención de proporcionarles herramientas para utilizar el patrimonio histórico en su aula de una manera lúdica. El programa pretende que incluyan el Patrimonio que les rodea en la elaboración de un cuento dirigido a niños y niñas de educación infantil. Al mismo tiempo que adquieren capacidades para trabajar con el patrimonio, se fomenta el trabajo en equipo, la organización, la responsabilidad, la creatividad, la imaginación, la investigación y el pensamiento crítico con relación a su entorno.

Pero ¿por qué el cuento? El trabajo con cuentos es muy eficiente porque pervive en la memoria de los niños y niñas. Como apunta Amar (2018), su “interés por lo anecdótico y su aparente función didáctica-moral, como elemento para la motivación y el descubrimiento, lo erigen como un referente para la educación infantil” (p.390). El cuento que es un vehículo adecuado para descubrir y disfrutar aprendiendo en el aula. En este caso, su implicación será mayor y los contenidos se interiorizarán de forma más eficiente (Miralles & Rivera, 2012). Además, requiere un ejercicio de silencio compartido en el que se relacionan, colaboran y desarrollan capacidades para la resolución de problemas mediante la creatividad e imaginación. Se trata de conceder cualidades inteligibles a la realidad local y, de esta forma, que las sociedades puedan construir y fortalecer su identidad cultural.

Para desarrollar este trabajo es necesaria la implicación del profesorado de diversas áreas. Además de los vinculados al área de la didáctica de las ciencias sociales, se contó con profesorado de didáctica de las Artes plásticas y visuales, y Lengua y literatura. Así, los cuentos incluyeron contenidos relacionados con la cultura, el arte, los valores cívicos, la ciudadanía, las tecnologías de la información y la comunicación, el patrimonio, la literatura infantil, los derechos humanos, lectoescritura, ilustración infantil...El objetivo común es capacitar a los futuros docentes para elaborar recursos educativos que permitan a los infantes explorar el patrimonio transversalmente desde la diversión. Por tanto, Patexplor@ es una iniciativa dirigida a sensibilizar a los futuros profesionales en torno a la importancia de utilizar el patrimonio cultural en sus proyectos pedagógicos escolares.

² PATEXPLOR@. Muestra audiovisual de cuentos en YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLINScCP-n0nv9uBN4KgqoOaloZPhHg-K5>

Para ello se propuso la organización de talleres y seminarios orientados a facilitar esta labor, experimentando con técnicas narrativas y de dramatización, elaborando guiones, visionando películas con hitos patrimoniales, vinculando el patrimonio cultural con valores y derechos humanos, diseñando imágenes, montaje audiovisual... Cada actividad planteada estaba dirigida a facilitar el trabajo grupal. Si durante el primer año, la pandemia de Covid-19 condicionó e impulsó el proyecto a partes iguales, la presencialidad ha introducido cambios visibles en los objetivos propuestos.

En la presente tabla puede observarse cómo los objetivos se han ido adaptando a las necesidades detectadas en el curso 2020/2021. La experiencia del primer año nos permitió pulir los originales y añadir nuevos.

Fase 2020/2021	Fase 2021/2022
Analizar las implicaciones emocionales en el ámbito educativo de E.I. desde la óptica del patrimonio cultural	Continuar con cuentos e introducir el cómic como instrumento para el aprendizaje del entorno desde el patrimonio generando emociones.
Implementar la actividad cognoscitiva del alumnado mediante el diseño de actividades narrativas que favorezcan el conocimiento del entorno, así como del espacio y el tiempo utilizando las TIC.	Llevar a la praxis del aula los cuentos videonarrados ya elaborados (2020-2021) y comprobar su efectividad para la comprensión del tiempo histórico.
Conocer las emociones que se pueden sentir al enseñar los diferentes contenidos del currículo de Educación Infantil en diferentes áreas de conocimiento afines, centrándonos en el cuento videonarrado como instrumento canalizador de las emociones.	Introducir en las nuevas propuestas más temas transversales (dificultades de aprendizaje, igualdad de géneros...)
Poner las nuevas tecnologías al servicio de las necesidades del alumnado y del currículo de E. Infantil y E. Primaria, ajustándose a sus vivencias, características, aprendizajes ritmos, estilos, etc.	Introducirlo en Educación Secundaria.
	Incluir el bilingüismo de forma oral o mediante subtítulos
	Diseñar de imágenes propias.
	Transferir el conocimiento, fomentando la cooperación y colaboración con centros e instituciones educativas.

Tabla 1. Objetivos del proyecto

Este proyecto introduce la innovación en la práctica educativa universitaria, lo que repercute en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje porque:

- Mejora de la actividad docente en las asignaturas implicadas fomentando el trabajo en equipo, la participación y la dinamización del aprendizaje, mediante la creación de cuentos y cómics con elementos multidisciplinares.
- Desarrolla diversos contenidos curriculares haciendo uso del patrimonio cultural desde las perspectivas disciplinares participantes.
- Hace partícipe al profesorado en formación de la realidad digital educativa y del uso del lenguaje audiovisual.
- Proporciona estrategias a los docentes para transmitirlo desde una perspectiva lúdica.
- Descubre su uso como un instrumento para aprender el tiempo histórico, la cultura, la sociedad, los valores democráticos, la participación...
- Transfiere los cuentos resultantes a la sociedad a través de plataformas como YouTube, pero también a los centros escolares y para darles una utilidad sociocultural y económica.

Además, sus aportaciones se vinculan con el uso del patrimonio para aproximar a los infantes al aprendizaje del tiempo histórico, la percepción del entorno, las relaciones sociales o la ciudadanía; el potencial del cuento como instrumento que favorece el lenguaje, la motivación y el descubrimiento; y, el uso del lenguaje audiovisual para explorar emociones, conocer su realidad cultural y construir un imaginario visual, actuando el docente como mediador.

Discusión y Resultados

Aula de Educación para la ciudadanía y derechos humanos

Con respecto a Educación para la ciudadanía, hemos utilizado el patrimonio como medio para diseñar cuentos videonarrados en los que se trabajan los valores democráticos, la ciudadanía y la participación. En su diseño aplicamos herramientas digitales con un doble propósito: por una parte, pretendíamos ayudar a diseñar experiencias que mejorasen el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2011); y, por otro lado, intentamos fomentar la confianza del futuro profesorado en su capacidad para usarlas en sus prácticas educativas (Masoumi, 2021).

Uno de los objetivos del proyecto era capacitar a los docentes para usar el patrimonio cultural como instrumento que permite el descubrimiento del entorno y la conformación de la identidad (Fontal, 2017; González Monfort, 2007; Cuenca, 2014). Pero, también, que apreciaran sus relaciones con los valores autóctonos y foráneos aprovechando en el proceso el potencial educativo que tiene la propia ciudad para la infancia (Olivares-García, 2019). Para que conocieran y reconociesen ese patrimonio -material e inmaterial- se les

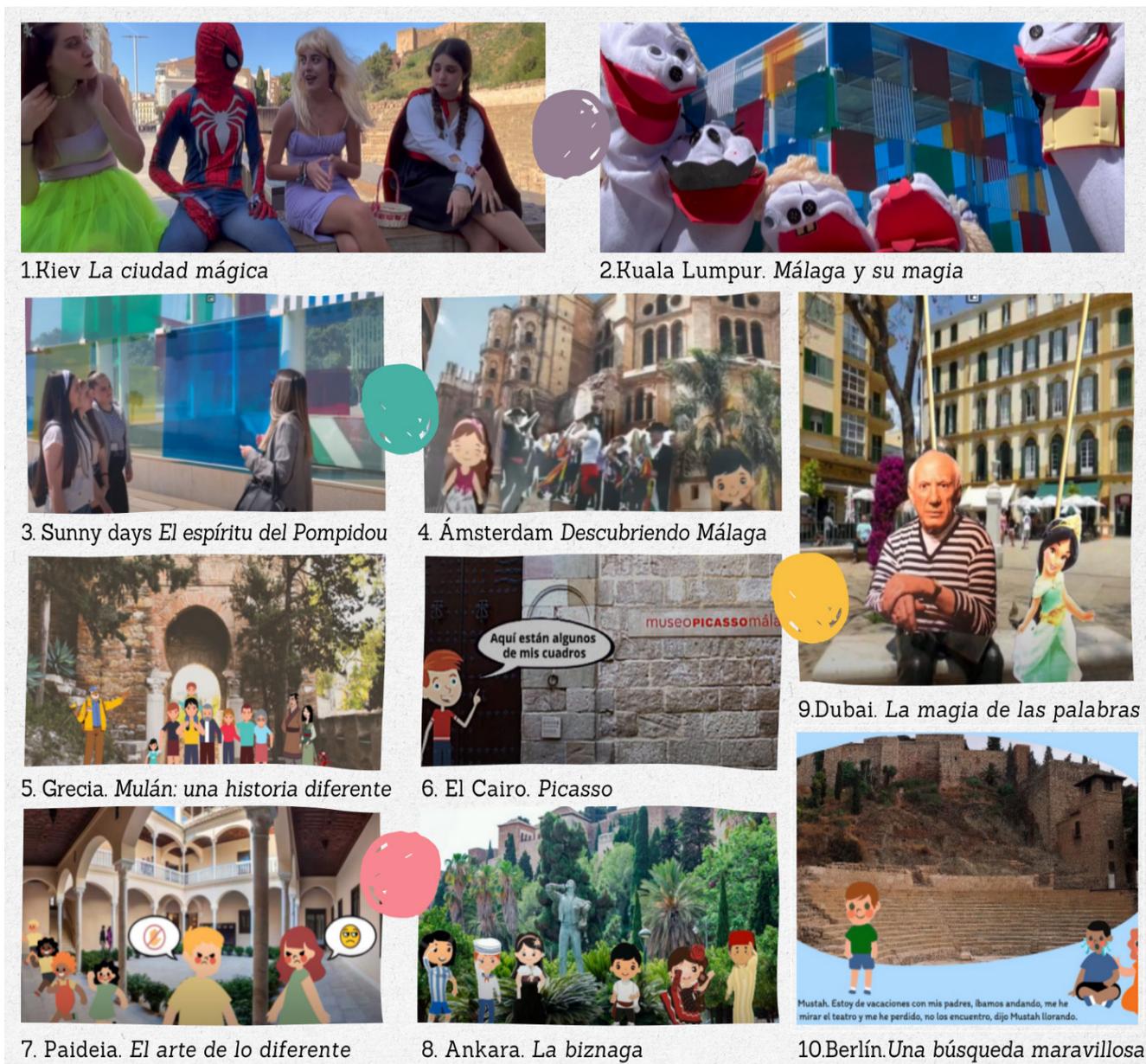
propuso que diseñaran un cuento que ayudase a los infantes a participar en su resignificación de forma natural y espontánea.

El proceso de creación requirió la organización de algunos talleres nacidos de la experiencia anterior (véase Calderón y Fernández, 2021). Uno de los que más impacto tuvo fue el de patrimonio cultural y cine. Se puede decir que la utilización de hitos patrimoniales en películas de animación contemporáneas sirve para representar ejemplos audiovisuales de valores didácticos, etnológicos, psicológicos y lingüísticos muy útiles para el proyecto final (Rajadell-Puiggròs *et al.*, 2005). Dicho taller mostraba líneas de trabajo en torno a los valores democráticos, sustancialmente el género, la multiculturalidad, la cultura de la paz y el medioambiente. Además, proporcionaba observaciones generales sobre el uso del patrimonio como instrumento pedagógico que muestra la realidad cultural en forma de escenario, objeto valioso, instrumento que fomenta la creatividad o que define la identidad. En todas las ocasiones, el patrimonio servía para educar la mirada y los relacionaba con los hitos culturales a través de las emociones, haciendo bueno eso de que no se puede apreciar aquello que no se conoce (Carrión, 2015).

Aprovechando esta experiencia, se propuso una pequeña investigación grupal sobre uno de los hitos seleccionados para descubrieran sus significados y trasladaran sus descubrimientos al proyecto (Maroevic, 1997). El resultado plasmado en sus trabajos habla de representación, arte e historia, pero también de ciudadanía, valores y derechos humanos.

Desde nuestra perspectiva se han cumplido muchos de los objetivos propuestos:

- Todos los cuentos exploran, observan o investigan su entorno próximo -en este caso, Málaga-, partiendo de sus hitos patrimoniales, algunos de los cuales cobran vida en el cuento.
- Incluyen aprendizaje de valores como el respeto (Paideia, Dubai), la amistad (Ankara, Kuala Lumpur), la cooperación (Kiev, Ankara), la tolerancia (Ámsterdam, Berlín, Sunny Days) y el esfuerzo (Picasso, Paideia). Entre los derechos humanos destacan la no discriminación (Ámsterdam, Berlín, Paideia, Sunny Days), la cultura (Grecia, Ámsterdam, Paideia), la familia (Sunny Days) o la libertad (expresión, movimiento, creación...).
- Algunas historias son creaciones originales realizadas sin mediación de aplicaciones informáticas, donde el alumnado ha interpretado o creado sus personajes con marionetas o recortes (Kiev, Kuala Lumpur, Sunny Days). En otros casos, se recicla material que sus autores han reconstruido para incorporar otros significados, lo que ayuda a los infantes a reinterpretar las historias desde otras perspectivas.
- Se incluye patrimonio cultural diverso como gastronomía (Ankara, Berlín, El Cairo, Grecia), pintura, escultura, arquitectura, música y danza (Ámsterdam), fiestas y trajes populares (Ankara), etc.



- Cinco de los diez cuentos incluyen frases en otra lengua (Berlín, El Cairo, Dubai, Ankara y Sunny Days) lo que facilita la comprensión de otras culturas, pues la lengua es el medio a través del cual las comunidades desarrollan y articulan su visión del mundo.
- Muchas historias invocan las emociones de los niños y niñas, y estas quedan reflejadas gráficamente en sus historias (Paideia, Dubai, Berlin)
- La curiosidad y la imaginación se despiertan ante una búsqueda misteriosa (Ankara, Kuala Lumpur, Paideia), por el placer de una lectura conjunta o la creatividad (Paideia), por la exploración de sitios desconocidos (Berlín, Ámsterdam, Sunny Days) o la solidaridad ante un problema (Kiev, Dubai).

Figura 1. Fotogramas de cuentos elaborados para el proyecto Patexplor@. En la imagen pueden apreciarse algunos de los hitos patrimoniales malagueños presentes en los cuentos elaborados para la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Fuente: 2ºB del Grado de Educación Infantil 2021/22 - Universidad de Málaga.

Se puede adelantar que los grupos lograron introducir el patrimonio como instrumento pedagógico para representar distintos valores, fomentar la diversidad, la creatividad o definir la identidad a una escala que permite a los pequeños acercarse a él de forma lúdica y en colaboración. Por tanto, resulta una actividad que estimula el debate y ayuda a vincular el pasado y el presente (Mayo, 2013). Al incluir otras disciplinas y observadores podemos generar relatos plurales contruidos conjuntamente. De ese modo, aumenta el interés y el compromiso con un patrimonio vivido como experiencia capaz de conectar con su vida (Harris, 2011).

Aula de conocimiento del entorno y del tiempo histórico

Desde la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga, intentamos que los cuentos fueran una herramienta básica para que el alumnado pudiese conocer y apreciar el pasado del patrimonio cultural desde su presente contextual más próximo, y le capacitase para transmitir la realidad de dicho entorno construida por sí mismo, mediante la narración como llave para abrir la puerta de comprensión de otros períodos históricos.

La etapa comprendida entre los 3 y 7 años es un periodo de descubrimiento que posibilita a los niños y niñas conocer y comprender su entorno a través de la experimentación constante. Partiendo del dominio sensorial y perceptivo, el educador puede empezar a trabajar conceptos complejos como el tiempo y el espacio. Estudiar el aprendizaje del entorno desde la Educación Infantil (en adelante, EI) era el punto de arranque, y a su vez, un hándicap que se nos planteó cuando diseñamos este proyecto. Para paliarlo, partimos de las emociones, fundamentales en la preparación previa de tareas cognitivas en niños y niñas de EI. Y ha quedado demostrado en estos dos años de rodaje de Patexplor@, que ejemplos didácticos basados en el patrimonio cultural auxilian para entender conceptos como “antes” (pasado) y “ahora” (presente). Bien es cierto, que en estas edades, no pueden asimilar el paso del tiempo por medio de conceptos temporales, pero sí mediante relatos sobre cambios y continuidades, o distinguiendo entre diferencias y semejanzas (Cooper, 2002), los niños y las niñas pueden comprender, por ejemplo, por qué algunas fotografías se ven distintas “antes” y “ahora” (Pagès, 2011).

Parafraseando a Bajtín (1999) y su defensa del *dialogismo*, la narración se justifica en la enseñanza de futuros docentes como un espacio de trabajo que facilita a los individuos el descubrimiento empático con diversos discursos entretreídos, que sirven para entablar relaciones dialógicas con voces plurales procedentes de textos, imágenes o historias de vida (Cárdenas, 2017). En la asimilación de los conceptos narratológicos radicaba el esqueleto el que deberían asentarse correctamente los elementos que compondrían el guion de los cuentos. La narración encuentra mayor facilidad de anclarse en la memoria de niños y niñas que las formas de explicación generalizadas, ya sea

a través de descripciones o definiciones, pues no es lo mismo imaginar el patrimonio, a que los y las escolares fabriquen su propia codificación de las imágenes experimentadas a través de los sentidos (identificándose con los personajes visualizados), que se traduce en atención, motivación, esfuerzo, valor... Las ideas asociadas a la narración debían favorecer la transmisión del relato mediante mensajes acordes con el ritmo, el contexto y los contenidos de la historia a contar (Riquelme, 2013:105). Y los maestros en formación debían edificar, a la par que transmitir, la historia construida por ellos mismos, con el patrimonio cultural como hilo conductor. Se trataba de adentrarse en el mundo fantástico del cuento para lograr iniciar el “viaje” de niños y niñas a través de dicha historia. Los protagonistas: bienes culturales y personajes ilustres de la cultura andaluza, mientras que el alumnado se convertiría en espectador y actor a su vez; un “video-lector” que procuraríamos motivar y emocionar, despertando su curiosidad y estimulando su imaginación, además de auxiliarle en la consecución de las competencias básicas establecidas a nivel curricular.

Aspectos que se han trabajado:

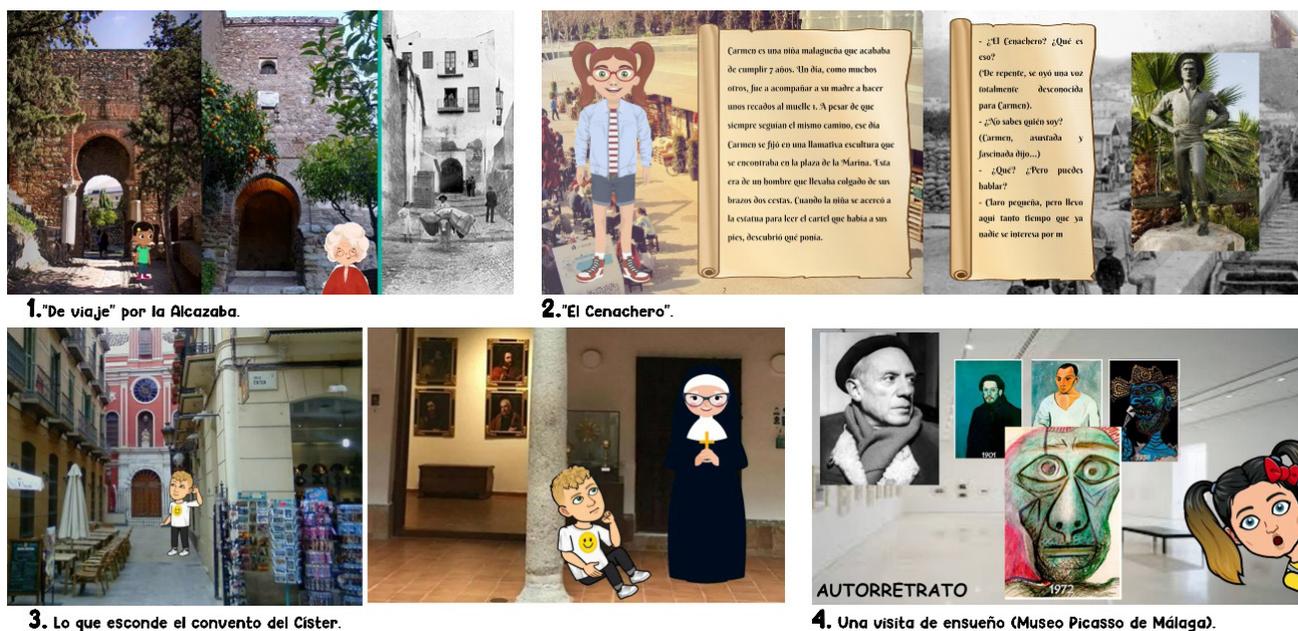
- *Contenidos creativos*: Diseño de productos didácticos mediante la construcción y organización de relatos, asumiendo la importancia de las técnicas narrativas: entonación, tonos, pausas, gestos...
- *Contenidos curriculares*: Aprendizaje del tiempo histórico mediante la exploración del entorno sociocultural próximo, conectándolo con temas transversales (inclusión del patrimonio y la cultura andaluza).
- *Contenidos TIC y currículum oculto*: Introducción al uso de la narrativa audiovisual e implementación de competencias digitales, visibilizando el currículum oculto y activando las potencialidades imaginativas del alumnado.
- Sin duda, ha quedado patente la funcionalidad lúdica, didáctica y socializadora de los cuentos elaborados por los maestros y las maestras en formación de EI, para el aprendizaje y transmisión de valores democráticos en igualdad, la exclusión del sexismo, la atención a la diversidad y la adquisición de creencias, normas, y modelos socioculturales. Destacamos a continuación, algunos ejemplos elaborados (Fig.2), cuyos relatos se desarrollan con bienes culturales y museos representativos de la ciudad de Málaga, como protagonistas del contenido.

En el cuento nº1, *Un viaje por la Alcazaba*, la relación dialogística se produce entre abuela y nieta, dos generaciones de la misma familia que entablan una sugestiva conversación sobre el devenir de la Alcazaba malagueña. El cuento parte de 1821, cuando el monumento se encontraba plagado de casas adosadas a sus muros casi derruidos, ante las necesidades de vivienda de la población, y transcurre en *flashback* hasta sus diversas restauraciones y el reconocimiento del valor patrimonial del edificio actual por parte de la niña.

La cotidianidad se vuelve a menudo en indiferencia, cuando se parte de un inexacto conocimiento. Y precisamente sobre ello versa el cuento nº 2, *El cenacero*, un ejemplo patrimonial tan cotidiano, a la par que desconocido para la generación actual. Esta escultura pública rinde homenaje a un oficio malagueño, ya desaparecido, el tradicional vendedor de pescado que recorría la vía pública.

En el cuento nº 3, *Lo que esconde el convento del Císter*, nos ofrece la apasionante aventura de un niño que se adentra de noche en los desconocidos muros de un convento de clausura que, además, alberga un museo. Las monjas no sólo le muestran el edificio y sus obras de arte, sino que además le revelan el valor del silencio, la gentileza, la generosidad y el respeto a las particulares creencias religiosas de cada ser humano.

Finalmente, el cuento nº 4, *Una Visita de ensueño*, se inicia con el viaje imaginario de una niña que conoce a Picasso en sueños, y a través de su conversación con el artista malagueño consigue explicar de un modo comprensible para estas edades, algo tan complejo como las distintas etapas creativas del pintor, así como afianzar su propia vocación artística como pintora.



Conclusiones

Al contar un cuento se inicia un viaje de aprendizaje intelectual y sensorial del que participan todos los implicados. En este proyecto, el cuento tenía en el patrimonio su hilo conductor, empleado como recurso para potenciar en el aula de infantil la construcción de la identidad y el conocimiento del tiempo histórico.

Figura 2. Fotografías de cuentos del Proyecto Patexplor@. Asignatura: Didáctica de las Ciencias Sociales, curso 2021/22.

Por otra parte, el hecho de que la acción transcurra en una pantalla facilita la transmisión del mensaje, pues es un instrumento cotidiano que contribuye a la construcción de la realidad social del receptor. Las historias que se ven así muestran formas de comportamiento, valores y situaciones espaciotemporales con unas consecuencias beneficiosas para la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Además, el uso de herramientas TICs mejora las competencias tecnológicas de nuestro alumnado y les motiva. La respuesta de los docentes en formación se caracterizó por su implicación, variedad y creatividad.

Esta conclusión no es definitiva, sino una invitación para seguir reflexionando sobre los beneficios del uso del patrimonio cultural en el aula de infantil. Aunque desconocemos el alcance del proyecto en su futura carrera profesional podemos afirmar que el patrimonio cultural está presente dónde antes no concurría.

Y en efecto, los cuentos resultantes de este proyecto serán trasladados *a posteriori* a los centros escolares, para darles una utilidad sociocultural y económica, verificando o no su efectividad. Asimismo, se pretende que dicha transferencia a la sociedad permita potenciar un aprendizaje del tiempo histórico por descubrimiento hacia fines vivenciales, atendiendo a su proyección social en el marco de lo cultural, atendiendo al currículum oculto. Ello auxiliaría la cimentación del imaginario patrimonial colectivo de esta pequeña ciudadanía formada en los centros escolares.

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), 389-405. <http://hdl.handle.net/10481/53124>
- Anchundia, R. P. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* (1) 5, 10-18.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*, trad. de Tatiana Bubnova, Siglo XXI.
- Carrión Gútiérrez, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calderón Roca, B. & Fernández-Moreno, A. (2021). Descubrir y aprender el patrimonio cultural y los valores democráticos a través de Patexplor@. *Didattica della storia–Journal of Research and Didactics of History*, 3, 57-78.
- Cárdenas Páez, A. (2017). Sujeto, ética y formación: en la senda de Bajtín. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 45, 73-85.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- González Monfort, N. (2007). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de/Retrieved from <https://cutt.ly/5L-2nfUn>
- Grupo Esmeralda (2022). *De viaje por la Alcazaba*. Cuento Patexplor@, curso 2021-2022 en: <https://www.youtube.com/watch?v=2VG4Fq0zGkA>

- Grupo Girls Power (2022). *Una visita de ensueño (Museo Picasso Málaga)*. Cuento Patexplor@, curso 2021-2022 en: <https://www.youtube.com/watch?v=vM-Bf6L40do>
- Grupo Minerva (2022): *Lo que esconde el convento del Císter*. Cuento Patexplor@, curso 2021-2022 en: <https://www.youtube.com/watch?v=InanMrxmWII>
- Grupo Álvarez, S; Crespo, L.; Laso, M. y Serrano, M. (2022). *El Cenachero*. Cuento Patexplor@, curso 2021-2022 en: <https://www.storyjumper.com/book/read/137024512/62b33a-4c880ec#>
- Harris, J. (2011). Dialogismo y la experiencia del visitante. *El museo dialógico y la experiencia del visitante*, 40, pp. 13-15. Taipei y Kaoshiung: ICOFOM
- Lucero Martínez, J. A. (2016). Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías ya las nuevas formas de aprendizaje. *RESED. Revista de Estudios Socio-educativos* (4) 2, 185-187. <http://hdl.handle.net/10498/18951>
- Lucas, L. & Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-48. Recuperado de/ Retrieved from <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-3.pdf>
- Masoumi, D. (2021). Situating ICT in early childhood teacher education. *Education and Information Technologies* (26), 3009–3026. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7>
- Maroevic, I. (1997). El rol de la musealidad en la preservación de la memoria. Recuperado de/Retrieved from ICOFOM: http://www.icofom-lam.org/files/13_maroevic_musealidad_en_la_preservacion_de_la_.pdf
- Mayo, P. (2013). Museums as sites of Critical Pedagogical Practice. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* (35), 2, 144-153
- Miralles Martínez, P. & Rivera Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 81-90.
- Olivares-García, M. et al. (2019). Córdoba, through Children's eyes'. Assessing citizenship literacy in Early Childhood Education and Special Education classes, *European Early Childhood Education Research Journal* (27), 1, 28-39. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556532>
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, pp. 67-81.
- Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 101, 48-57.
- Rajadell-Puiggròs, N., Pujol-Maura, M., & Violant-Holz, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25. DOI: <https://doi.org/10.3916/C25-2005-190>
- Riquelme Mella, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. URI: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/14319>

Innovación docente

La España de principios del siglo XX a través del arte audiovisual español. El patrimonio cinematográfico español como herramienta didáctica en el aula

Early 20th century Spain through Spanish audiovisual art.
Spanish cinematographic heritage as a didactic tool in the classroom

José Luis Bolívar Fernández¹  0000-0002-6910-3089

¹Investigador independiente

Correspondencia

Correo electrónico: joseluisbolivarfernandez1@gmail.com

Fechas:

Recibido: 20/07/2022

Aceptado: 10/08/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

A través de este artículo, se pretende introducir el uso del patrimonio audiovisual español como herramienta didáctica en el aula. Para ello, se ha elaborado un proyecto educativo con posibilidad de ser aplicado en el aula como Unidad Didáctica –o de forma parcial- teniendo en cuenta los contenidos recogidos en la legislación educativa española vigente.

Esta propuesta analiza, en primer lugar, el marco pedagógico sobre el que se asienta junto al marco legislativo referente al curso en el que se aplicaría -4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)-. Una vez examinados estos dos marcos, que actuarían a modo de elementos vertebradores del proyecto, y asentados sus objetivos principales, profundizaremos en los elementos curriculares: qué competencias clave se trabajarían a través de este proyecto, qué actividades se contemplan para la adquisición de dichas competencias, cuáles serían las metodologías educativas más adecuadas para que se lleve a cabo, qué recursos se necesitarían para llevar a cabo el proyecto...

Por último, se propondrá una temporización para el proyecto, así como una serie de resultados que se esperan obtener una que vez se realice en su totalidad.

Palabras clave: Patrimonio audiovisual; Patrimonio español; Cine español; siglo XIX; siglo XX; Historia de España; Educación, Historia del Arte.

ABSTRACT

The aim of this article is to introduce the use of Spanish audiovisual heritage as a didactic tool in the classroom. To this end, an educational project has been developed with the possibility of being applied in the classroom as a Didactic Unit -or partially- taking into account the contents included in the current Spanish educational legislation.

This proposal analyses, firstly, the pedagogical framework on which it is based together with the legislative framework referring to the year in which it would be applied - 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO). Once these two frameworks have been examined, which would act as the backbone of the project, and its main objectives have been established, we will examine the curricular elements in greater depth: what key competences would be worked on through this project, what activities are envisaged for the acquisition of these competences, what would be the most appropriate educational methodologies for it to be carried out, what resources would be needed to carry out the project, and so on.

Finally, a timeline for the project will be proposed, as well as a series of results expected to be obtained once the project is fully implemented.

Keywords: Audiovisual heritage; Spanish heritage; Spanish cinema; 19th century; 20th century; History of Spain; Education, History of Art.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Bolívar, J. L. (2022). La España de principios del siglo XX a través del arte audiovisual español. El patrimonio cinematográfico español como herramienta didáctica en el aula. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 109–123. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25547>

Introducción. Marco didáctico del proyecto: La Educación Patrimonial y la Didáctica del Patrimonio

Desde la aprobación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio en el año 2013, podemos observar cómo los contenidos de carácter patrimonialista se han expandido por todo el currículum de las áreas educativas de la educación formal (Cambil Hernández y Fernández Paradas, 2017). Este Plan no solo vela por la inclusión e implementación de diferentes aspectos patrimoniales en los currículos educativos de la Educación Primaria y Secundaria, sino que también aboga por la mejora de la capacitación de los recursos didácticos –y del profesorado– destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural.

Así, en este contexto anteriormente mencionado, comienza a despuntar un nuevo tipo de educación donde los bienes patrimoniales no son únicamente objetos de estudio, sino fuentes históricas que nos permiten comprender las sociedades del pasado, entender el impacto de estas en nuestro presente y teorizar acerca del impacto de estos bienes en nuestro futuro cercano: la Educación Patrimonial. De esta forma, el patrimonio comienza a abordarse como una prueba viviente de nuestras tradiciones, formas de comunicación y raíces culturales (Cuenca, 2014), convirtiéndose en una herramienta ideal para introducir o ejemplificar un contexto histórico-artístico al alumnado o mostrar las creencias e ideales de una sociedad determinada.

Partiendo de este marco didáctico-pedagógico, se ha confeccionado un proyecto en el que varios bienes patrimoniales españoles de carácter audiovisual actúan a modo de eje vertebrador para comprender y trabajar la Historia de España entre 1898 y la Posguerra desde una perspectiva historiográfica y científica.

Es importante remarcar la gran capacidad que posee el arte audiovisual y, en general el cine español, para dotar al alumnado de una idea general de este periodo, en el que la tecnología comienza a desarrollarse a un ritmo agigantado y varias potencias mundiales luchan por la hegemonía mundial a través de la guerra por las colonias africanas y la manutención de las colonias americanas y asiáticas.

Por tanto, tomando algunos bienes patrimoniales de carácter audiovisual como referencia, se ha confeccionado un proyecto con posibilidad de ser aplicado en el aula a través de una Unidad Didáctica en la asignatura de Geografía e Historia o, en su defecto, parcialmente en otras situaciones o contextos de aprendizaje.

Marco legislativo sobre el que se asienta el proyecto

Este proyecto toma como principal referencia la normativa vigente del estado español en relación a la Educación. Por consiguiente, a partir de este marco legislativo se especificarán las características, contenidos y objetivos didácticos que comprenderá el mismo.

Si atendemos a los contenidos mínimos recogidos el currículum de Educación Secundaria establecidos en el Real Decreto 1015/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, encontramos contenidos referentes a la España de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX en los bloques cinco y seis del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

Contenidos relativos al periodo de interés en el bloque 4 del Real Decreto. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial	Contenidos relativos al periodo de interés en el bloque 5 de Real Decreto. La época de "Entreguerras" (1919-1945)
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias "La Gran Guerra" (1914-1919)	La II República en España.
La guerra civil española.	

Tabla 1. Contenidos conceptuales acerca de la España de finales del s. XIX y primera mitad del s. XX en el currículo educativo de Educación Secundaria.

Por tanto, este proyecto se enmarcaría en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, ya que es el primer curso de este nivel educativo en el que se tratan estos contenidos, después de ser levemente perfilados a lo largo de la Educación Primaria Obligatoria. A su vez, es importante remarcar que todos estos contenidos serán posteriormente ampliados en Bachillerato en la asignatura Historia de España, en la cual se tratarán eventos como el Desastre del 98, la Dictadura de Primo de Rivera o la Guerra Civil Española.

Objetivos didácticos que persigue el proyecto

Teniendo en cuenta los marcos anteriormente expuestos que actúan a modo de elementos vertebradores del proyecto, se proponen los siguientes objetivos a cumplir durante su desarrollo:

- Ordenar cronológicamente los eventos acontecidos durante la primera mitad del s. XX en España: el Desastre del 98, la Monarquía de Alfonso XIII, la Dictadura de Primo de Rivera, II República y la Guerra Civil Española.
- Ayudar al alumnado a definir conceptos clave, especialmente de carácter político: República, colonia, monarquía parlamentaria, regencia...



- Dar a conocer las principales personalidades y figuras históricas de la época a trabajar, haciendo especial hincapié en las femeninas, como Clara Campoamor, Maruja Mallo...
- Proporcionar al alumnado una serie de herramientas y competencias a la hora de comentar o estudiar una obra artística de carácter audiovisual.
- Familiarizar a los estudiantes con una serie de términos artísticos propios del campo audiovisual, como fotograma, escena, plano... entre otros.
- Utilizar el cine y otros recursos audiovisuales como fuente histórica mostrando al alumnado su capacidad de ilustrar y ejemplificar diferentes contenidos.

Figura 1. Fotograma de Riña en un café (1897) Fructuós Gelabert.

Metodología y contenidos curriculares del proyecto

Partiendo de que el proyecto propuesto tiene como finalidad su aplicación en el aula como una Unidad Didáctica o parte de ella, es de gran importancia analizar los diferentes elementos curriculares que esta poseería, con el fin de

detallar cómo este proyecto se ha confeccionado y cómo podría ponerse en práctica.

Competencias clave trabajadas en el proyecto

Con las modificaciones realizadas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) a la Ley Orgánica de Educación (LOE), las ocho antiguas competencias básicas pasan a ser siete, y a denominarse como “competencias clave”. Estas competencias clave tienen como objetivo el desarrollo curricular de cada alumno y alumna, y deben de trabajarse a lo largo de todo el curso y a través de todas las etapas de la Educación Secundaria.

Este proyecto ha sido ideado con el fin de trabajar seis de estas competencias claves, concretamente la Comunicación Lingüística (CL), la Competencia Digital (CD), las Competencias Sociales y Cívicas (CSC), el Sentido de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor (SIEP), la Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) y la Competencia Para Aprender a Aprender (CPAA).

Estas competencias clave pueden ser consideradas como metas fundamentales que debe lograr el alumnado, y aparecen descritas en el Anexo I de 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.

Comunicación Lingüística (CL)

Se describe como “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” Por tanto, se constituye como el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa tanto dentro como fuera del Centro.

Esta competencia no solo se reduce a la oralidad y a la escritura, sino que también tiene en cuenta formas de comunicación más sofisticadas como la comunicación audiovisual o las mediadas por la tecnología, por lo que este proyecto ayuda especialmente a desarrollar esta competencia entre nuestros alumnos y alumnas.

- Para trabajar esta competencia, se propone la puesta en práctica de las siguientes actividades.
- Utilizar terminología específica trabajada en clase y relativa a la unidad en las actividades escritas y las intervenciones en clase.
- Analizar, comentar y clasificar las obras audiovisuales trabajadas en clase.
- Exponer presentaciones o investigaciones en las que las alumnas y alumnos deban mostrar su expresividad, oratoria y fluidez.

- Programar un cinefórum en clase, donde los alumnos y alumnas deberán aplicar, a través del diálogo y la comunicación, un correcto uso de su capacidad lingüística y todos los términos aprendidos durante las sesiones.

Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Es definida en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, como la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico -con una actitud abierta y respetuosa- las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta es otra de las competencias que más se trabajarán en este proyecto, ya que al utilizar el arte audiovisual como principal recurso e hilo conductor, se busca que el alumnado adquiera competencias para trabajar con diferentes legados de una cultura, concretamente la suya.

A su vez, el trabajar con este patrimonio de diferentes épocas y artistas permite a los estudiantes valorar diferentes propuestas y visiones artísticas, así como las realidades culturales de diferentes épocas en un mismo país. Para fomentar esta competencia en el aula se seguirán las siguientes actividades o iniciativas:

Reconocer y explicar algunas de las concepciones estéticas vinculadas al arte audiovisual de la época de Entreguerras en España.

Valorar la importancia del Patrimonio Histórico español y la importancia de su protección, disfrute y difusión.

Respetar las diferentes apreciaciones y contribuciones de sus compañeros y compañeras, especialmente a la hora de expresar su opinión acerca de diferentes obras de arte.

Competencias sociales y cívicas (CSC)

Las competencias sociales y cívicas son aquellas que

conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales.

Las Competencias Sociales y Cívicas ayudarán a los estudiantes a ser capaces de analizar la realidad en la que viven y de la cual son sujetos activos, así como tomar conciencia de los procesos sociales de los que pueden ser partícipes. Además, mediante el desarrollo de estas competencias ayudaremos al alumnado a entender cómo las diferentes culturas y sociedades de la Historia han generado un patrimonio cultural y artístico que debemos conservar y que ha influido en nuestra sociedad actual.

Estas competencias se desarrollarán en el aula mediante las siguientes propuestas:

- Relacionar cada una de las manifestaciones artísticas trabajadas durante el proyecto con su correspondiente contexto histórico-cultural.
- Adquirir un vocabulario artístico necesario para el correcto comentario de diferentes bienes patrimoniales.
- Despertar un interés por el estudio y el respeto por las manifestaciones artísticas del s. XX, especialmente las audiovisuales, valorándolas en relación a su época y su importancia como patrimonio que debe ser usado, disfrutado y conservado por la sociedad actual

Competencia Para Aprender a Aprender (CPAA)

Esta competencia es una de las más importantes de todo el currículo educativo, ya que es fundamental para que el aprendizaje de nuestro alumnado sea permanente y se pueda prolongar a lo largo de todo su proceso vital (Vasco, 1990). Es definida en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, como “la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje”. Para desarrollar esta competencia es muy importante que incitemos a nuestros alumnos y alumnas a reflexionar y observar, de forma que puedan vislumbrar por ellos mismos su proceso de aprendizaje.

Estas dos últimas actividades se trabajarán especialmente a la hora de ver los recursos audiovisuales trabajados a lo largo del proyecto, que el alumnado deberá de relacionar con los contenidos más teóricos desarrollados a lo largo de las sesiones. Así, se pretende que el alumnado también sea consciente de su proceso de aprendizaje a través de diferentes medios audiovisuales y cómo, mediante estos, se pueden desarrollar nuevas ideas y conexiones entre los diferentes contenidos teóricos. El desarrollo de esta competencia se logrará en esta Unidad a través de actividades del siguiente tipo:

- Realización de actividades finales que supongan un repaso del contenido visto en las sesiones.
- Análisis detenido de diferentes materiales audiovisuales, con actividades que inciten la pregunta ¿qué he aprendido?
- Actividades de ampliación que fomenten el aprendizaje autónomo del alumnado.

Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIE)

Es descrita como la capacidad de transformar las ideas en actos, y entre los conocimientos que requiere esta competencia se incluye “la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales”. Trabajar esta competencia en las aulas y en los hogares fomenta la capacidad de planificación del alumnado, así como

su organización, gestión y toma de decisiones a la hora de la resolución de conflictos. Estas competencias se trabajan en este proyecto a través de la programación de un pequeño trabajo grupal y la posibilidad de la cumplimentación de trabajos opcionales individuales.

Competencia Digital (CD)

Es descrita como:

aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el uso del tiempo libre y la inclusión y participación en la sociedad

A través de esta competencia facilitamos al alumnado el acceso y aprendizaje de numerosas fuentes digitales, a la misma vez que conocen sus derechos, obligaciones y libertades en el mundo digital.

El alumnado trabajará esta competencia a través de las siguientes propuestas de trabajo:

- Realizar una exposición grupal en formato digital a través de herramientas como Canva, PowerPoint o Prezi.
- Buscar información en la red a través de buscadores como Google, Internet Explorer o Mozilla Firefox.
- Utilizar plataformas digitales a través de las cuales el docente se comunicará con el alumnado, como el Google Classroom del grupo escolar.

Metodologías educativas propuestas para el desarrollo del proyecto

Para lograr todos los objetivos didácticos propuestos, así como la adquisición de los contenidos más básicos y el desarrollo de las competencias clave, es fundamental que proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentre bien planificado y bajo una estructura coherente y adaptada al alumnado.

Por todas estas razones es necesaria una metodología que dirija el proyecto y que se adapte tanto a los contenidos que debemos impartir como al contexto del aula, por lo que se deberá analizar al estudiantado de forma general y particular para escoger la metodología más óptima que se adapte a su nivel y ritmo educativo.

Aunque a lo largo de todo este proyecto se aboga por una enseñanza donde el alumno sea el protagonista, es decir, que adquiera conocimientos y capacidades de forma autónoma mientras el docente actúa de guía y evaluador del proceso (Vázquez Carretero et al., 2010), es importante tener en cuenta que se trabaja con un alumnado de cuarto de ESO, estudiantes que se encuentran en pleno proceso de desarrollo intelectual y que están aprendiendo a ser independientes.

Por consiguiente, es muy importante que se impartan contenidos de forma convencional, -es decir, a partir de la metodología expositiva-, pero proponiendo actividades que complementen estos contenidos e inviten al alumnado a desarrollar su pensamiento crítico y susciten cierto interés en el tema.

Concluyendo, las metodologías educativas que se recomiendan para poner en práctica este proyecto son las siguientes:

Metodología expositiva-participativa

Se dedicarán, al menos, treinta minutos de cada sesión a la exposición de contenidos por parte del docente o del alumnado. Durante estos treinta minutos se dará al alumnado la oportunidad de participar, realizando preguntas de carácter general para que participe cualquier alumno/a interesado/a. Aunque cualquier duda formulada por los alumnos y alumnas se irá resolviendo a lo largo de la sesión, los últimos cinco minutos de la clase pueden dedicarse exclusivamente a solventar las cuestiones formuladas por el alumnado.

Metodología colaborativa

Los alumnos y alumnas deberán de realizar un breve trabajo de investigación grupal que será tutorizado y posteriormente puede ser evaluado por el docente. Estos grupos se conformarán como el docente considere oportuno, pero se procurará que estos sean lo más heterogéneos posible, con el fin de que haya un intercambio de saberes, puntos de vistas y se adquieran herramientas para fomentar diferentes capacidades y competencias mediante la observación y trabajo en grupo.

Aprendizaje por descubrimiento

Esta metodología se trabajará también especialmente a través de los filmes, ya que el alumnado pasará de obtener conocimientos generales –los expuestos por el docente a lo largo de las sesiones- a unos más concretos expuestos por los largometrajes. Además, mediante los cinefóruns se valorará que el alumnado cree una opinión crítica personal basada en los contenidos de clase, todo lo mostrado en la película y toda aquella información que haya obtenido por iniciativa propia.

Actividades propuestas para la adquisición de competencias

Con el fin de adquirir las competencias recogidas por la legislación, así como lograr el cumplimiento de los diferentes objetivos didácticos propuestos para el proyecto, se propone la cumplimentación de una serie de actividades que se dividirán en cuatro tipologías: actividades iniciales, actividades de desarrollo, actividades de ampliación y actividades finales.

Propuesta de actividad inicial

Al inicio del proyecto se realizará una actividad introductoria para conocer cuál es el nivel de conocimiento y de interés del alumnado respecto a los contenidos que se van a comenzar a abordar durante las sesiones. Así, el docente lanzará una serie de cuestiones que el alumnado deberá contestar y, a partir de ellas, generar un breve debate.

Se propone que se proyecte en clase la primera película española con argumento: *Riña en un café* (1897) de Fructuós Gelabert. Tras la visualización del fragmento, se comentará brevemente en clase qué se ha visto: personajes, lugar, año, posible época histórica... Una vez tratadas estas cuestiones, se lanzará la siguiente pregunta: ¿cuándo se inventó el cine? Tras dejar que nuestros estudiantes creen sus primeras hipótesis, el docente comentará la figura de los hermanos Lumiere, para más tarde profundizar acerca de la llegada del cinematógrafo a España y presentar a Fructuoso Gelabert: pionero del cine en España (Gubern et al., 2009).

Con esta actividad, iniciaremos a nuestro alumnado a la forma de trabajar que abordaremos a lo largo del proyecto, a la misma vez que proporcionamos un contexto histórico-artístico del periodo que trataremos a lo largo de las diferentes sesiones.

Propuesta de actividades de desarrollo

El objetivo principal de este tipo de actividades es que el alumnado ponga en práctica lo que ha aprendido en clase, especialmente los contenidos trabajados durante las sesiones. También, a través de estas actividades, se desarrollarán parte de sus competencias y destrezas.

En este caso, se proponen diferentes tipos de actividades. En primer lugar, la visualización de algunos fragmentos de filmes ambientados en esta época, como es el caso de las películas recomendadas para el proyecto: *1989. Los últimos de Filipinas* (2019), dirigida por Salvador Cano, *La lengua de las mariposas* (1999), de José Luis Cuerda y *El Espíritu de la Colmena* (1973), de Víctor Erice. En segundo lugar, la creación de una ficha técnica de dichos largometrajes, que se podrán realizar tanto en clase –sobre todo para concretar un modelo de ficha- como en casa. Y, por último, en tercer lugar, la celebración de un cinefórum en el aula acerca de uno de los filmes recomendados tras la visualización completa de uno de ellos o algunos fragmentos.

Propuesta de actividad de ampliación

Con este tipo de ejercicios se pretende dotar a todo el alumnado que lo desee – especialmente a aquel denominado como de altas capacidades- de una serie de tareas de mayor complejidad que permitan al alumnado ampliar sus conocimientos. Son actividades que fomentan especialmente la competencia de aprender a aprender.

Dependiendo de los gustos o el interés de la alumna o alumno que desee realizar esta actividad, se le propondrá realizar un pequeño trabajo de investigación relacionado con los contenidos tratados a lo largo de toda la unidad –por ejemplo, la llegada de los primeros coches de motor a España a través de la aparición de estos en el cine español de la época-. Las conclusiones de esta investigación pueden ser presentadas al resto del grupo en una de las sesiones de clase si el docente lo considera oportuno.

Propuesta de actividades finales

Estas actividades se desarrollarán durante los últimos compases del proyecto y tendrán como objetivo repasar y consolidar los contenidos abordados a lo largo de las diferentes sesiones. Entre ellas proponemos una exposición grupal tras la investigación de la vida y obra de diferentes mujeres españolas de la época (Anguita, 2019) –como Maruja Mallo, Clara Campoamor, Victoria Kent, Margarita Nelken, Margarita Manso o la reina María Cristina de Habsburgo y Lorena- y la realización de un breve cuestionario o Kahoot donde se repasen los contenidos más teóricos del proyecto.

Espacios y recursos necesarios para la puesta en práctica del proyecto

Al igual que la metodología, los contenidos y las competencias, el lugar de aprendizaje y los recursos necesarios son grandes factores a tener en cuenta a la hora de la enseñanza. Aunque la mayoría de aulas en la actualidad se encuentran completamente digitalizadas, es importante puntualizar que, para llevar a cabo este proyecto, es necesario que el centro donde se desarrolle posea una sala de proyección o, en su defecto, aulas con proyectores digitales o algún medio digital que permita la visualización y escucha de los diferentes recursos audiovisuales propuestos.

Además de todos los recursos que hemos nombrado con anterioridad –, proyectores, altavoces...-, a lo largo de este proyecto se trabajará con diferentes filmes que actuarán como recursos didácticos. Estos materiales deben ser solicitados previamente por el tutor al centro, si es que estos no se encuentran previamente en la biblioteca de este. En el caso de no poder ser adquiridos por el Centro, los recursos que no pueden obtenerse en la red pueden hallarse de forma gratuita en bibliotecas públicas, como es el caso de la Biblioteca Pública Provincial de Granada, ubicada en la calle Profesor Sáinz Cantero.

Los largometrajes que se recomiendan trabajar son los siguientes:

1898. Los últimos de Filipinas (2016). Esta película, dirigida por Salvador Cano, muestra de forma dramatizada los eventos ocurridos durante el episodio conocido como el sitio de Baler, un asedio de 337 días al que fue sometido un destacamento español por parte de un grupo de filipinos insurrectos

en la isla de Luzón. El fragmento que se recomienda proyectar comprende los minutos 13 al 15 del filme, y muestra el plan de defensa de los militares españoles tras la matanza del anterior batallón que ocupaba la isla a manos de los revolucionarios filipinos. En esta escena se comentan las principales vicisitudes que deben afrontar las tropas españolas en Filipinas, así como los principales motivos por los que lucha cada bando.

La lengua de las mariposas (1999). Este largometraje dirigido por José Luis Cuerda narra la incorporación a la escuela de Moncho, un niño de ocho años que vive en un pueblo de Galicia. Cronológicamente, la película se ubica durante los últimos días del gobierno republicano de Azaña -1935- y los primeros días de la Guerra Civil. Específicamente, recomendamos la visualización de las dos escenas que abarcan aproximadamente del minuto 45 al 50. En la primera podemos observar cómo Don Gregorio, maestro de Moncho, habla con él acerca del infierno y el cielo católico tras un entierro. Este fragmento puede utilizarse para mostrar al alumnado la perspectiva laica educativa de la II República, totalmente alejada de los ideales católicos. La segunda escena, que sucede a la anterior, muestra a los habitantes del pueblo festejando la II República, pero siendo interrumpidos por dos agentes de la Guardia Civil, posiblemente del futuro bando sublevado

El espíritu de la colmena (1973). Este filme dirigido por Víctor Erice se ambienta en el pueblo segoviano de Hoyuelos y narra el día a día de una familia española de la Posguerra a través de los ojos de Ana, una niña de seis años que se queda fascinada por el cine tras la proyección de la película Frankenstein en el pueblo. Aunque es un filme relativamente lento y complejo, mediante la visualización de este también se busca reivindicar el papel del cine como recurso didáctico ya que, a través del personaje de Ana, el alumnado podrá observar cómo este arte puede ser un transmisor de mensajes. Esta idea quedará aún más asentada cuando el alumnado compruebe que ellos mismos, a la misma vez que Ana, están aprendiendo un contenido observando la película. Por esta razón, aunque se deja a elección de docente qué fragmentos de esta película proyectar, se recomienda especialmente las escenas relativas al cine y el primer contacto de la niña protagonista con este arte.

Temporización

Como se ha comentado con anterioridad, este proyecto ha sido confeccionado con la idea de poder aplicarse en las aulas como una Unidad Didáctica o parte de ella. Atendiendo a los bloques de contenido recogidos en la legislación para cuarto de ESO y las horas semanales dedicadas a la asignatura, proponemos una temporización de siete sesiones –dos semanas y media– para trabajar el proyecto en su totalidad.

Número de sesión.	Contenidos teóricos de la sesión.	Actividad propuesta para la sesión
Sesión 1.	Introducción a la Unidad. Contexto histórico-artístico de la España de finales del s. XIX y primera mitad del XX.	Actividad introductoria. Visualización de <i>Riña</i> en un café (1897) de Fructuós Gelabert. Competencias claves que se desarrollan: CCL, CSC, CEC.
Sesión 2.	El Desastre del 98. La pérdida de las últimas colonias y la Guerra de Marruecos	Actividad de desarrollo. Visualización de un fragmento de 1898. <i>Los últimos de Filipinas</i> (2016). Competencias clave que se desarrollan: CCL, CSC, CEC, CAA.
Sesión 3.	La dictadura de Primo de Rivera.	Actividad de desarrollo. Aprender a realizar la ficha técnica de un filme. Competencias clave que se desarrollan: CCL, CSC, CEC.
Sesión 4.	La Segunda República Española (1931-1939)	Actividad de desarrollo. Visualización de dos escenas de <i>La lengua de las mariposas</i> (1999) Actividad de desarrollo. Realizar una ficha técnica de la película <i>La lengua de las mariposas</i> (1999) Competencias clave que se desarrollan: CCL, CSC, CEC.
Sesión 5.	La Guerra Civil española: causas y consecuencias	Actividad de desarrollo. Visualización de varias escenas de <i>El Espíritu de la Colmena</i> (1973) Competencias clave que se desarrollan: CCL, CSC, CEC.
Sesión 6.	España y el sufragio femenino. Las mujeres españolas en la época de Entreguerras.	Actividad final. Exposición grupal. Actividad final. Kahoot o cuestionario de repaso de la unidad Competencias clave que se desarrollan: CCL, CSC, CEC, CD, SIE.
Sesión 7.	Cinefórum acerca de las películas trabajadas a lo largo del proyecto	Actividad de desarrollo. Cinefórum CCL, CSC, CEC, CD, SIE.

Tabla 2. Propuesta de temporización del proyecto.

Resultados

Aunque este proyecto aún no se ha puesto en práctica a gran escala, consideramos que mediante el cumplimiento de los objetivos previstos y el desarrollo de la adquisición de las competencias tratadas con anterioridad, obtendríamos los siguientes resultados en el alumnado:

- En primer lugar, despertar entre los alumnos y alumnas un interés propio en el patrimonio audiovisual español, el cual el alumnado puede seguir trabajando e investigando por su propia cuenta en casa tras adquirir las herramientas y habilidades necesarias en el aula.

- En segundo lugar, realizar sesiones donde, aparte de priorizar la obtención de contenidos, estos también se trabajen de forma práctica en la propia aula.
- En tercer lugar, poner en valor figuras y perfiles denostados por los currículos educativos (Venegas Medina, 2021), y que actualmente se están rescatando. Por ejemplo, a través de la sesión dedicada a las mujeres en el periodo de Entreguerras se rescatan las formas de vida, pensamiento, contexto y visión artística de diferentes féminas españolas de gran renombre, mientras que a través de las películas *La lengua de las mariposas* (1999) y *El espíritu de la colmena* (1973) podemos observar, desde el punto de vistas de dos infantes, cómo es vivir durante la II República y durante la posguerra.
- En cuarto y último lugar, romper la concepción monumentalista del patrimonio cultural -cimentada en las publicaciones e investigaciones de finales del siglo XIX y principios del XX- a través de la puesta en valor y el estudio de un patrimonio usualmente menos trabajado: el patrimonio audiovisual y cinematográfico.

Referencias

- Anguita, R. (2019). Formación del profesorado y género. En J.J. Maquillón Sánchez (Coord.), *Formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. pp. 199-208. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883282>
- Cambil Hernández, M.E. 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 (Ed.) *Educación y Patrimonio Cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 2746). Difusora Larousse - Ediciones Pirámide. ISBN: 84-368-3761-4.
- Cuenca, J.M. (2014) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para la integración en la enseñanza obligatoria. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Fontal, O (2008) La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En I. Rusillo (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-100). Trea.
- Gubern, R., Monteverde, J.E., Pérez Perucha, J., Rimbau, E., y Torreiro, C. (2009) *Historia del cine español*. Cátedra. ISBN: 9788437625614.
- Ramírez Bravo, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una materia ética de generar procesos educativos*. Folios 28 (28) pp. 108-109.
- Vázquez Carretero, Durand Neyra, P., y Justo Moscardó, E. (2010). *Seminario de Innovación e Investigación Docente y Nuevas Metodologías*. Universidad de Sevilla. ISBN: 9788469364444.
- Venegas Medina, M.M. (2021). Educación Afectivosexual y Sociología de la Educación en la formación de profesionales de la Educación. En A. Trinidad Requena, F. Fernández Castaño, J.F. Bejarano Bella y M.J. Santiago Segura (Eds.), *La educación desde la sociología. Comunidad, familia y escuela* (pp. 224-245). Madrid: Tecnos.
- Verdeja, M. (2020). Reformas educativas y profesorado de secundaria: El peso de la tradición docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4117>

Aprender Historia a través de la Arqueología. El proyecto de innovación docente Didacteca

Learn History through Archaeology. The teaching innovation project Didacteca

Begoña Serrano Arnáez¹  0000-0001-6414-7683

Alberto Dorado Alejos²  0000-0003-0351-7550

M^a Victoria Peinado Espinosa³  0000-0001-8944-7068

Carmen María Ruiz Vivas⁴  0000-0002-0668-0663

Marcos García García⁵  0000-0000-0000-0000

¹Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada.

²Departamento de Prehistoria y Arqueología. Universidad de Granada.

³IES Montes Orientales, Iznalloz

⁴Departamento de H^a Antigua. Universidad de Granada– Università di Bologna.

⁵Departamento de Prehistoria, Arqueología, H^a. Antigua, Filol. Griega y Filol. Latina. Universidad de Alicante

Correspondencia

Correo electrónico: bserrano@ugr.es

Fechas:

Recibido: 08/07/2022

Aceptado: 23/08/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Didacteca. Materiales para la formación científica, financiado por el Plan FIDO de la Universidad de Granada. Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del 2020-2022.

RESUMEN

En los últimos años los espacios de didáctica aplicada se han venido percolando en las distintas disciplinas científicas que componen los diversos campos de conocimiento como una práctica, que no sólo pretenden demostrar los trabajos que desarrollan las profesiones de dichas disciplinas, sino como una forma de agregar nuevos contenidos al *currículum* de los estudiantes de educación primaria y secundaria con nuevas estrategias prácticas a las que no siempre tienen acceso los centros educativos. Es en el marco de estas nuevas dinámicas en las que se genera el proyecto *Didacteca. Materiales para la formación científica*, un proyecto que tiene por objeto el desarrollo de nuevos materiales docentes para la comprensión de la Arqueología y la Historia, promovido por los planes específicos que en los últimos años financia la Universidad de Granada (Planes FIDO). Con objeto de evaluar los materiales desarrollados en este proyecto se han realizado las primeras experiencias didácticas, las cuales nos permiten ser optimistas en relación al beneficio que supone su aplicación, en este caso, en la educación secundaria y, cómo no, como experiencia docente para el propio profesorado que impartió los cursos.

Palabras clave: didáctica; método científico; discurso histórico; enseñanza y recursos.

ABSTRACT

In recent years, applied didactics spaces have been incorporated into the different scientific areas that make up the various fields of knowledge as a practice that not only aims to demonstrate the work developed by the professions in these disciplines, but also as a way to adding new content to the curriculum of primary and secondary education students with new practical strategies that are not always accessible to educational centres. It is within the framework of these new dynamics that the project *Didacteca. Materiales para la formación científica*, a project that aims to develop new teaching materials to understand the Archaeology and History disciplines. The project has been funded by the specific plans of the University of Granada (FIDO Plans). In order to evaluate the materials generated during the project, the first didactic experiences have been developed. The results allow us to be optimistic about the benefits of their application, in this case, in the Secondary Education and, of course, as a teaching experience for the teachers who taught the courses.

Keywords: didactics; scientific method; historical discourse; teaching and resources.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Serrano, B., Dorado, A., Peinado, M. V., Ruiz, C. M., García, M. (2022). Aprender Historia a través de la Arqueología. El proyecto de innovación docente Didacteca. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 124–136. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25318>

Introducción

“Didacteca. Materiales para la formación científica” es un proyecto de innovación docente financiado por el programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes del Plan de formación e Innovación Docente 2020-2022 del Plan FIDO, perteneciente a los planes propios de la Universidad de Granada. Este proyecto nace al amparo de múltiples iniciativas que se están llevando a cabo en otras zonas con el objetivo de transferir, divulgar y difundir la Arqueología a la sociedad (Santacana et al., 2017; Egea et al., 2018; Gibaja et al., 2021), tras observar el vacío existente en nuestro contexto de estas iniciativas, salvo algunas excepciones como las dinámicas llevadas a cabo en el marco del proyecto MEMOLA (Delgado y Bañuelos, 2017) o el Dpto. de Prehistoria y Arqueología (Dorado 2014, 2017; Dorado et al. 2018a)

Pero, ¿por qué es necesario el desarrollo de este proyecto? Se observa una falta de conocimiento del alumnado de los grados de Educación Infantil, Primaria y Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, futuros docentes de áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales, de la capacidad que tiene la didáctica de la Arqueología como herramienta para conocer cómo se ha investigado el pasado, mediante el aprendizaje de cómo llegar a los datos y cómo analizarlos, permitiéndoles entender cómo se produce la construcción de los discursos sobre los acontecimientos del pasado (Ruiz, 1995, p.20). Además, consideramos que los futuros docentes tienen una gran responsabilidad en hacer llegar al conjunto de la ciudadanía nuevos discursos históricos mucho más inclusivos e igualitarios, que rompan con una historia tradicional que ha legitimado determinadas desigualdades en las sociedades actuales, por lo que la formación de los mismos en estas áreas del conocimiento es fundamental.

En segundo lugar, se enfoca en los discentes del Grado de Arqueología y Máster de Arqueología, cuyos estudios se orientan a la enseñanza-aprendizaje de la investigación científica pero dejan de lado la importancia de la transferencia, divulgación y difusión de la disciplina arqueológica como herramienta para la enseñanza de la Historia con múltiples posibilidades y estrategias en la puesta en marcha de proyectos con una importante repercusión social en la educación formal y no formal (Gibaja et al., 2021).

Por último, se centra en la enseñanza de la arqueología al alumnado de edades comprendidas entre los 6 y 16 años en contextos educativos formales y no formales, que viene demostrando que los alumnos mejoran notablemente en el plano conceptual, procedimental y actitudinal (Meseguer et al., 2018), pasando de ser sujetos pasivos a convertirse en sujetos activos, siendo los protagonistas y creadores de un producto consiguen mejoras en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, contribuyendo a superar en muchos casos las dificultades que entraña esta disciplina (López, 2018) y, con ello, generar di-

námicas que además permitan la conservación de los bienes patrimoniales que se asocian a esos discursos (Dorado 2014). Y es que, no podemos obviar que la propia legislación andaluza, por ser aquella que afecta al contexto educativo en el que se enmarcan las actividades del nuestro proyecto, señala *El trabajo sobre el patrimonio en el contexto escolar debe hacerse desde una perspectiva holística e integradora, que tenga en cuenta la diversidad de dimensiones que lo constituyen (natural, cultural, material, inmaterial; autóctono, incorporado de otras culturas; rural, urbano...)* y *la diversidad de perspectivas sobre las cuales puede ser abordado* (Orden del 10 de agosto de 2007, publicado en el BOJA n.º 171, 2007, p. 35) incidiendo además en aspectos que se relacionan con la integración y la conectividad entre diferentes áreas temáticas (Delgado y Bañuelos, 2017: 8-9). Es precisamente la perspectiva holística de la Arqueología lo que permite su inserción en los currículos docentes en los distintos niveles educativos, una suerte de “ciencia total” (Demoule y Stiegler, 2008) que involucra a las diversas áreas de conocimiento. En palabras de Morgado et al. (2017) *la Arqueología es un nudo gordiano, una realidad compleja que implica todo un entramado de relaciones temporales entre grupos humanos y sus contextos ecológicos, territoriales, geográficos, etc.*

Con esta premisa partimos en este proyecto, tratando de conseguir un aprendizaje significativo (Ausubel 1960, 1963; Ausubel et al. 1978) mediante el empleo de los recursos de la disciplina arqueológica, cuya fuente de estudio principal son los restos materiales que el ser humano ha dejado tras de sí a lo largo de la historia. Este modelo de aprendizaje se ha extendido como modo de adquisición de conocimientos a distintos niveles (Díaz Barriga, 2010; Romero y Quesada, 2014; Dorado, 2014), siguiendo unos preceptos que eluden, de algún modo, los modelos más tradicionales de enseñanza, para evitar caer en los sistemas ‘educativos bancarios’, como así lo define P. Furter y recogido luego por Freire (2008: 70 y ss.). De acuerdo con estos autores, la educación se presenta como una externalización de conocimientos del educador hacia una persona pasiva que es *educada* (una vasija que se llena de conocimientos, en palabras del propio P. Freire). Sin embargo, el método científico que se emplea en esta disciplina nos permite adquirir conocimientos de las ciencias físico-naturales y las letras (Santacana et al., 2017; Santacana, 2018), por lo tanto se convierte en una herramienta muy útil para el alumnado de los grados de Educación Infantil, Primaria y Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y, por otro, a los del Grado de Arqueología y Máster de Arqueología, en las posibilidades de la introducción de la Arqueología –también denominada didáctica de la Arqueología– como herramienta clave en los contextos educativos formales y no formales destinados al público que conforma la educación básica española, con edades

comprendidas entre los 6 y 16 años, mediante la creación de una serie de recursos.

Por todo ello, el proyecto tiene como origen combinar diversas áreas de conocimiento de la Universidad, la Arqueología, la Historia, la Didáctica de las Ciencias Sociales y docentes en activo, configurando un equipo multidisciplinar integrado por diferentes perfiles centrados en la Arqueología, la Historia y la enseñanza en distintos niveles educativos pertenecientes a diversos departamentos y facultades de la Universidad de Granada y a centros escolares.

Desarrollo del Proyecto

Este proyecto sigue en la actualidad vigente y, en estos momentos, se encuentra en fase de desarrollo, aunque los primeros materiales ya se han realizado y se han llevado a la práctica en varias intervenciones. Para ello partimos de los materiales arqueológicos que conforman parte de las colecciones de referencia del Departamento de Prehistoria y Arqueología, alojadas en el Laboratorio de Arqueometría 'Antonio Arribas Palau' (Contreras y Dorado, 2018), a excepción de los materiales ubicados en una vitrina en el Área Decanal de la Facultad de Derecho. Las colecciones arqueológicas del departamento tienen una larga tradición histórica, desde el momento de la fundación del mismo en el año 1965, al amparo de las numerosas intervenciones arqueológicas que se han llevado a cabo por sus miembros. Esto supuso organizar un gran volumen de objetos desde sus inicios que, con el tiempo, se configuraron como materiales didácticos destinados a las prácticas docentes de los Grados de Historia y Arqueología y el Máster de Arqueología materiales. Asimismo, la preocupación por tener estas piezas actualizadas para la docencia ha llevado a adquirir además réplicas de diversas piezas con objeto de completar la fenomenología artefactual para distintos periodos. Entre ellas se encuentran dos colecciones virtuales y siete colecciones de materiales arqueológicos: la ceramoteca, la colección de industria ósea, malacofauna, zooteca, litoteca, metaloteca y la colección de arqueología experimental, estas tres últimas en proceso de elaboración. Todas estas colecciones están al servicio de alumnos e investigadores para que sirvan de apoyo tanto a la docencia como a la investigación (Contreras y Dorado, 2018).

Tras evaluar el potencial de cada una de ellas, para este proyecto se han seleccionado los materiales procedentes de las colecciones: antracología y carpología, zooteca y ceramoteca. La colección de antracología y carpología es una de las últimas colecciones realizadas, con un total de 4289 entradas, cuenta con carbones procedentes de diversos yacimientos de Andalucía que cubre un espectro temporal y cronológico muy amplio. Junto a muestras de referencias, la colección cuenta con 120 carbones actuales que permiten

contrastar semejanzas y diferencias. Esta colección se está completando con muestras de semillas y frutos.

Por su parte, la zooteca tiene como objetivo posibilitar la realización de estudios zooarqueológicos sobre material animal (Martínez Sánchez, 2018), que tendrán en esta colección una imprescindible fuente de consulta taxonómica y anatómica. Actualmente, la colección se compone de 24 ejemplares, entre los que podemos encontrar animales como: caballo, jabalí, oveja, cabra montés hispánica, perro, conejo, toro, hurones, gorriones, ...

La Ceramoteca, parte del proyecto “Colección Arqueológica de Prácticas de Formación y Consulta Externa de la UGR: la Cerámica” cuyo objetivo era generar una colección de referencia de materiales cerámicos para incorporarlos a la formación práctica de los alumnos (Adroher et al., 2014). Esta colección está configurada por un total de 334 objetos cerámicos de cronologías que incluyen desde la Prehistoria hasta la época medieval: Neolítico, Calcolítico, Edad del Bronce, Edad del Hierro, mundo romano, medieval y postmedieval. Actualmente la colección sigue viéndose ampliada (Dorado et al., 2018b).

Una vez elegidas las colecciones se procedió a la selección de aquellos objetos que se iban a emplear en la construcción de estas herramientas didácticas, la premisa esencial que tuvo el equipo de trabajo en la elección de dichos objetos partía de que los materiales empleados permitieran llevar a cabo al alumnado un proceso de aprendizaje real, a tal fin la selección se ha hecho partiendo de objetos que hoy en día, salvando las distancias cronológicas, pueden estar insertos en su vida diaria. Igualmente, en la búsqueda de ese aprendizaje real se han empleado objetos que pueden trabajarlos desde la observación, la comparación, el tacto y sobre todo, desde el diálogo (Santacana y Llonch, 2012).

En la construcción de la estructura y el discurso de los recursos, uno de los métodos didácticos empleados para la transmisión del conocimiento han sido las ilustraciones, como una forma de acompañar a través de imágenes el relato escrito para poder explicarlo y transmitirlo de una forma más eficaz. Así, se ha empleado la ilustración histórica como una forma de reconstrucción y recreación de los materiales, originales o réplicas, pertenecientes a las distintas colecciones ya mencionadas. Este método permite crear “una ventana abierta a épocas del pasado” (Diéguez Uribeondo, 2019), lo que facilita el proceso de aprendizaje y comprensión de la información que se desea transmitir al alumnado. Así pues, tal y como se ha demostrado en diversos trabajos de distinta índole, las imágenes son una forma fundamental de difusión de la arqueología, ya que tienen la capacidad de concretar y sintetizar gran cantidad de información de manera accesible y legible para públicos de distinto nivel educativo y edad (Diéguez Uribeondo, 2019) de una forma interpretativa pero también rigurosa, lo que convierte a la ilustración arqueológi-

ca en un recurso didáctico tremendamente efectivo para transmitir saberes (Crespo-Fajardo, 2019).

En la elaboración de los textos buscamos introducir al alumnado en estrategias de indagación científica, mediante la simulación vivencial de todo el proceso de trabajo que se lleva a cabo en la arqueología, disciplina que nos permite combinar la práctica empírica mediante el análisis del trabajo de campo y laboratorio y la reflexión, durante el proceso de elaboración de la investigación. De esta manera buscamos transmitir al alumnado que la información histórica que aparece plasmada en sus libros de texto es algo concreto y tangible facilitándoles la comprensión de los acontecimientos y sucesos históricos que en muchos casos les resultan tan lejanos desde una perspectiva socio-temporal (Parisi, 2017)

La plataforma para llevar a cabo la elaboración de los materiales didácticos ha sido la aplicación de Genial.ly, una herramienta que nos permite plasmar el discurso educativo desde la construcción de contenidos interactivos y estructurar el discurso de una forma dinámica permitiéndonos adaptarlo a las necesidades del alumnado.

Primeras implementaciones

Para este volumen titulado “Lo que la tierra esconde” se parte de la colección de antracología y carpología. Se han seleccionado cuatro especies: esparto, trigo, vid y romero, procedentes de las muestras localizadas en el yacimiento de Cuesta del Negro (Purullena, Granada). El sitio se localiza en el altiplano de Guadix, al este de la provincia de Granada, en los *badlands* que separan los llanos del altiplano de las depresiones fluviales definidas como Hoya de Guadix y consta de dos áreas diferenciadas: en la zona superior se disponen un fortín que defiende el acceso desde los llanos superiores y un recinto fortificado que se sitúa sobre el cerro central del poblado, a partir de la cual se dominan las amplias vegas del río Fardes y, según descendemos, se disponen varias laderas y pequeñas colinas en las que se situaron las viviendas de los dos asentamientos que se superponen en el yacimiento durante la Edad del Bronce: el más antiguo, argárico, que se fecha en el Bronce Antiguo y Pleno y el más reciente, relacionado con la Cultura de Cogotas I y ocupado durante el Bronce Tardío.

Entre los objetivos de este trabajo se busca conseguir que el alumnado profundice en el conocimiento de la metodología científica a través de la Arqueología. Para ello, el volumen se estructura en tres partes: el trabajo de campo, el trabajo de laboratorio y el proceso de elaboración del discurso histórico, esto se complementa con una serie de actividades y los recursos de la ficha de campo y laboratorio para su empleo durante el proceso de ejecución del recurso (fig.1).



Figura 1. Estructura interna del recurso "Lo que la tierra esconde".

Así, en la primera parte se narra el proceso de excavación de campo a través de una serie de ilustraciones que muestran distintas actividades propias de las intervenciones arqueológicas, junto a un texto explicativo y participativo en el que los discentes van a trabajar durante un día con el arqueólogo/a. La trama del texto se desarrolla a partir de la explicación del arqueólogo/a al alumno/a de cómo realiza su trabajo.



Figura 2. Técnicas de excavación.

La segunda parte, con una dinámica similar a la primera, se desarrolla en el laboratorio, el objetivo principal de esta parte es hacer especial hincapié en la importancia que tiene esta fase de trabajo dentro de la arqueología y que es la más desconocida entre el alumnado y que les permite adquirir toda una serie de habilidades con respeto a la importancia del trabajo sistemático.



Figura 3. El trabajo de laboratorio.

Por último, el alumnado tiene que reconstruir cómo era la vida de las personas que vivían en el asentamiento gracias a los datos descubiertos durante su día como arqueólogo/a. En esta última fase se han incorporado ilustraciones que representan los objetos y restos arqueológicos en su momento de uso, lo que facilita al alumnado a desarrollar la capacidad de abstracción para poder llevar a cabo un acercamiento más humano y social a este pasado arqueológico a través de los objetos y las imágenes (fig.4).

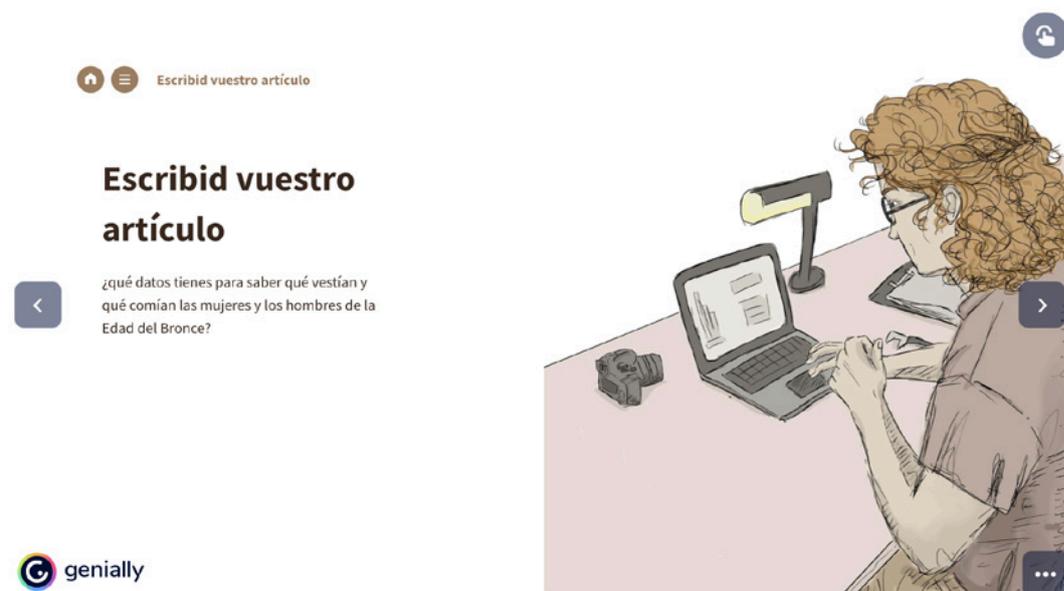


Figura 4. La elaboración del discurso histórico.

Resultados

Con motivo de la celebración entre los días 2 y 12 de noviembre de 2021 de la Semana de la Ciencia, el mayor evento anual de divulgación científica en Europa, se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación el taller titulado “Las semillas de la Prehistoria”. Este taller estaba destinado a alumnos de 4º de primaria (2º ciclo) y 5º y 6º de primaria (3º ciclo). En él pusimos en práctica el primer volumen del material didáctico que se está llevando a cabo con este proyecto. La dinámica de actuación consistió en tres fases: el trabajo de campo, el trabajo de laboratorio y el proceso de elaboración del discurso histórico.

La primera fase estaba destinada al trabajo de campo. Para ello se llevó a cabo el montaje de una excavación simulada y se procedió a la explicación de cómo se realiza la excavación, desde las herramientas que se emplean, la metodología de trabajo y la importancia de la recogida de los objetos que aparecen en la excavación, simulando la labor de registro de todo este proceso mediante el diseño de un modelo de ficha de campo.

En segundo lugar, se trasladó a los alumnos al laboratorio, explicándoles las fases de dicha etapa. Se procedió a la descripción de los objetos mediante la observación de los mismos a través de lupas binoculares, el dibujo de los observado y la toma de fotografías.

Finalmente, se procedió a generar la elaboración de un discurso histórico centrado en uno de los contenidos que conforma parte del contenido 4.3 del bloque 4 de segundo ciclo “Datación y características de la vida”. De esta forma, el alumnado genera el discurso a partir de los datos obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación crítica de lo observado durante la sesión y la reflexión en términos históricos de su relevancia para conocer el pasado.

Para su ejecución se contó con la presencia de alumnos de 2º Grado de Educación Primaria, con el objetivo de que pudieran poner en práctica la utilidad de la arqueología como recursos educativos para el área de ciencias sociales, al igual que les permitía apreciar cómo esta actividad permite trabajar de forma transversal otras disciplinas científicas.

Finalmente, y como evaluación inicial a la implementación del proyecto, podemos señalar que, en relación al alumnado, aportó nuevas formas de adquisición del conocimiento histórico; todo el alumnado, más o menos aventajado, encontraron en esta práctica una fuente de motivación gracias a que es un método que permite el avance rápido de la resolución de los problemas que deben afrontar. Igualmente, la resolución conjunta de estos problemas fomentó la generación de un buen clima en el aula y, gracias a ello, pronto se establecieron equipos de trabajo que ayudaron a mejorar y optimizar los resultados, de forma la implementación de estas actividades se constituyó

como una herramienta ideal para aprender a trabajar en equipo y a generar sinergias de participación activa. En relación a la actividad docente, ésta se realizó de una forma más orgánica gracias a la participación activa mediante preguntas que buscaban reforzar los conocimientos aprendidos por el alumnado. Además, gracias a la generación de un clima relajado y participativo, la relación entre el profesorado y el alumnado mejoró de forma ostensible.

Discusión

Los primeros avances del proyecto permiten señalar un alto grado de éxito entre los escolares y los futuros docentes de la Universidad de Granada, habiendo observado dinámicas de aprendizaje muy productivas. En este punto, caben destacarse las dinámicas surgidas en un ambiente eminentemente práctico en el que las capacidades particulares del alumnado mostraron, gracias a sus mismas experiencias personales, se optó por una resolución conjunta de los problemas expuestos en el taller, como así fue la identificación de las especies vegetales o la intervención arqueológica para la extracción de los restos humanos. Tanto aquellas personas que desarrollaron los roles de docentes, como el alumnado (de 10-11 años), aprendieron provechosamente de la experiencia y pudieron conocer las dinámicas desarrolladas en los estudios de Arqueología, así como el modo en que se obtiene el conocimiento que permite elaborar y desarrollar el conocimiento científico y, ulteriormente, los discursos históricos.

Con todo, y aun siendo la primera actividad, esta práctica docente nos ha permitido llevar a cabo una serie de observaciones que permiten implementar mejoras en la ejecución del mismo que en los próximos meses volverá a ponerse en práctica en colaboración con otros centros escolares de la provincia de Granada.

Referencias

- Adroher, A.M., Dorado, A., Gámiz, J., García, J., Afonso, J.A., Alonso, J.M., Capel, J., Carrión, F., Contreras, F., Molina, F. y Nájera, T. (2014). Colección arqueológica de prácticas de formación y consulta de la UGR, CAU -1 (PID 11-236). En L. Jiménez del Barco y M. C. García Garnica (Coords.): *Innovación Docente y Buenas Prácticas en la Universidad de Granada*, Vol. III (pp. 483-493). Universidad de Granada.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Contreras Cortés, F. y Dorado Alejos, A. (Coord). (2018). *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I)*. Cuadernos Técnicos de Patrimonio 7. Universidad de Granada.

- Crespo-Fajardo, J.L. (2019). Ilustración tradicional y reconstrucción arqueoarquitectónica: consideraciones didácticas. *Arqueología Iberoamericana*, 43, 52-61.
- Delgado Anés, L. y Bañuelos Arroyo, A. (2017). Educación patrimonial sobre el paisaje cultural de Sierra Nevada. El caso del proyecto MEMOLA. *UNES*, 2, 6-18.
- Demoule, J.P., y Stiegler, B. (2008). *L'avenir du passé. Modernité de l'archéologie*. La Découverte.
- Diéguez Uribeondo, I. (2019). Dibujo arqueológico e ilustración histórica: una profesión apasionante al servicio de la sociedad. *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 97, 17-20.
- Dorado Alejos, A., Corbacho Gadella, F. Gazapo Bravo, A. Lozano Diéguez, B, Habela Sanz, F., Lozano Soriano, R. (2018a). La construcción de un hábitat de la Edad del Bronce como modelo explicativo de los hábitos constructivos prehistóricos. *Butlletí Arqueològic*, 40, 279-283.
- Dorado Alejos, A., García González, J., Gámiz Caro, J., Adroher Auroux, A. M^a., Afonso Marro, J.A., Alonso García, J.M., Capel Martínez, J. Caballero Cobos, A., Carrión Méndez, F., Contreras Cortés, F., Molina González, F. y Nájera Colino, T. (2018b). La ceramoteca prehistórica: una colección de cerámica arqueológica destinada a prácticas docente e investigación. En F. Contreras Cortés y A. Dorado Alejos (Coord.) *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I)* (pp. 124-134). Cuadernos Técnicos de Patrimonio 7. Universidad de Granada.
- Dorado Alejos, A. (2014). La experimentación arqueológica como herramienta vehicular orientada a la mejor comprensión de la Prehistoria y la Arqueología. *Arqueología y Territorio*, 11, 171-180.
- Dorado Alejos, A. (2017). Clays, fire and wait! Prehistoric ceramic production explained to children 5 to 14 years old. En R. Alonso, D. Canales, J. Baena (Eds.) *Playing with the time. Experimental Archeology and the study of the past* (pp.329-333). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 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*. Trea.
- Gibaja, J.F., Fernández Mier, M., y Cubas, M. (2021). *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! La transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades*. Trea.
- López Gómez, M^a. L. (2018). Un museo en el aula. La enseñanza de la historia a través de las fuentes. 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 el patrimonio* (pp.195-216). Trea.
- Morgado, A., Abalos, H., Berdejo, A., García-González, D., García-Franco, A., Jiménez-Cobos, F. y Rodríguez-Sobrino, A. (2017). Arqueología, ciencia y acción práctica. Una perspectiva libertaria. *Palimpsestos, revista de Antropología y Arqueología Anarquista*, 0 año 1, 321-356.
- Parisi-Moreno, V. (2017). Vivir la historia: estrategias para trabajar la arqueología en el aula. *Aula*, 261, 67-72.
- Ruiz Zapatero, G (1995). El pasado excluido. La enseñanza de la historia antes de la aparición de la escritura. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6, 19-30.
- Santacana i Mestre, J. y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana i Mestre, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. 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 el patrimonio*. (pp.9-24). Trea.

Santacana i Mestre, J., López Benito, V., Martín Pinyol, C. y Llonch Molina, N. (2017). La elaboración de una didáctica de las ciencias con la arqueología como motivación. En J. Santacana i Mestre, López Benito, V y Martínez Gil, T. (Coords.) *La ciencia que no se aprende en la Red. Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología* (pp. 39-44.). Serie Didáctica de las ciencias sociales, 325. Graó.

Santacana i Mestre, J., López Benito, V. y Martínez Gil, T. (2017). *La ciencia que no se aprende en la red: modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología*. Graó.

Innovación docente

Recursos Educativos Abiertos: El Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela)

Open Educational Resources: The UNES
(University-School) Open Educational Portal

Daniel Camuñas García¹  0000-0003-1435-6852

María Luisa Hernández Ríos¹  0000-0001-5925-7386

¹Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada

Correspondencia

Correo electrónico: danielcg@ugr.es

Fechas:

Recibido: 07/03/2022

Aceptado: 21/03/2022

Publicado: 30/09/2022

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Financiación:

El Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela) ha sido financiado por la Universidad de Granada, a través de su Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva, mediante el Plan de Formación e Innovación Docente (FIDO) en su Segunda Edición 2018-2020

RESUMEN

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) han emergido como un concepto con gran potencial para apoyar la transformación educativa. Aunque su valor educativo reside en la idea de usar recursos como método integral de comunicación de planes de estudios en cursos educativos (es decir, aprendizaje basado en recursos), su poder de transformación radica en la facilidad con la que esos recursos, una vez digitalizados, pueden ser compartidos a través de Internet. El presente artículo hace un breve repaso al movimiento de los Recursos Educativos Abiertos, haciendo especial hincapié en su definición, características, ámbito, límites, etc. Asimismo se presenta aquí el Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela), el repositorio de Recursos Educativos Abiertos del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Palabras clave: Recursos Educativos Abiertos; Portal Abierto; Digitalización; Didáctica de las Ciencias Sociales; Innovación Educativa.

ABSTRACT

Open Educational Resources (OER) have emerged as a concept with great potential to support educational transformation. While their educational value lies in the idea of using resources as an integral method of communicating curriculum in educational courses (i.e., resource-based learning), their transformative power lies in the ease with which these resources, once digitised, can be shared via the Internet. This article gives a brief overview of the Open Educational Resources movement, with particular emphasis on its definition, characteristics, scope, limits, etc. It also presents the UNES (University-School) Open Educational Portal, the repository of Open Educational Resources of the Department of Didactics of Social Sciences of the University of Granada.

Keywords: Open Educational Resources; Open Educational Portal; Digitalization; Didactics of Social Sciences; Innovation in Teaching and Learning.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Camuñas, D., & Hernández, M. L. (2022). Recursos Educativos Abiertos: El Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 137–147. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26138>

Introducción

El movimiento de los Recursos Educativos Abiertos (REA) ha crecido sustancialmente desde que se adoptó el término por primera vez en el Foro de la UNESCO de 2002 sobre el impacto de los programas informáticos abiertos para la educación superior en los países en desarrollo (UNESCO, 2002). Desde entonces, el desarrollo, el uso y el intercambio de REA han aumentado considerablemente, ya que cada vez más gobiernos e instituciones adquieren conciencia acerca de su valor. Los REA pueden definirse como recursos de enseñanza y aprendizaje en cualquier medio, digital o no, que permiten el acceso, el uso, la reutilización y la readaptación por parte de otros sin restricciones o con restricciones limitadas (Cape Town Declaration, 2007; UNESCO, 2012; Creative Commons, s.f. a; WFHF, s.f.).

Los recursos educativos disponibles gratuitamente no son necesariamente REA. Muchos recursos educativos disponibles en Internet están orientados a permitir el acceso en línea a los contenidos educativos digitalizados, pero los propios materiales tienen una licencia restrictiva. A menudo, esto no es intencionado. Los educadores no suelen estar familiarizados con la legislación sobre derechos de autor en sus propias jurisdicciones, y mucho menos a nivel internacional. El derecho internacional y las leyes nacionales de casi todas las naciones, y desde luego de todas las que han firmado la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), restringen todos los contenidos bajo estrictos derechos de autor (a menos que el propietario de los derechos de autor los libere específicamente bajo una licencia abierta). Para que los recursos educativos sean REA, deben tener una licencia abierta. La licencia Creative Commons es el marco de licencias más utilizado internacionalmente para los REA.

Las instituciones y los países tienen sus propias razones para iniciar proyectos de REA. Aunque la idea de utilizar recursos gratuitos es comúnmente apoyada, existen otros motivos. Entre ellos están los permisos que permiten a los educadores adaptar y reutilizar los contenidos, especialmente la posibilidad de localizar los materiales para hacerlos pertinentes al contexto y la cultura particulares de un instructor o de una institución. A medida que se generaliza la disponibilidad de tabletas y otros dispositivos móviles de bajo coste (phablets), incluso en los países en vías de desarrollo, el acceso fácil a los contenidos en línea se hace omnipresente. Sin embargo, para muchas personas, el acceso continuo a Internet es problemático, por lo que la necesidad de descargar contenidos es una preocupación importante. Esto no es legalmente (o, a menudo, técnicamente) posible con contenidos con licencia restrictiva. Los REA ofrecen a los educadores y a los estudiantes la posibilidad tanto de descargar los contenidos en sus dispositivos como de reutilizarlos y adaptarlos a sus necesidades.

Otro motivo para adoptar los REA es mejorar el acceso a las oportunidades educativas, tanto informales como formales. Aunque muchos alumnos no pueden acceder al aprendizaje a través de los procesos de aprendizaje tradicionales in situ, las oportunidades de aprendizaje permanente para los ciudadanos se están convirtiendo en algo esencial para apoyar las economías modernas. Si se quiere alcanzar el objetivo de una educación inclusiva y equitativa y un aprendizaje permanente para todos, hay que aprovechar medios alternativos e innovadores para ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje permanente en todos los entornos y en todos los niveles educativos (UNESCO, 2015a). Los REA tienen el potencial de abordar esta falta de acceso, permitiendo a cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento, acceder a contenidos de aprendizaje y hacerlo de forma más asequible.

Los estudiantes apoyan los REA, especialmente los libros de texto abiertos, porque se puede acceder a los mismos en formato digital sin coste alguno y los ejemplares impresos también están disponibles a un coste relativamente bajo. Los libros de texto comerciales se han vuelto muy caros e inasequibles. Pero, además de los REA como libros de texto, también se valoran como contenido complementario y como medio para acceder a los contenidos antes de que comience un curso o después de que los estudiantes lo abandonen (Coffin, 2012).

A medida que avanza la adopción de los REA también han surgido obstáculos y limitaciones. Mientras que algunos defensores de los REA han identificado los derechos de autor y la oposición de las editoriales como impedimentos importantes para el crecimiento de las iniciativas de REA, otros creen que las interpretaciones demasiado estrictas de los derechos de autor han impulsado su crecimiento. Esto ocurre cuando las restricciones de uso se vuelven onerosas y hacen más atractivo el cambio a los REA. Además, también se puede considerar que los editores que presionan a los responsables de la toma de decisiones para que se opongan a los REA (y que, por lo tanto, mantienen el alto coste de sus libros de texto) proporcionan un impulso. A medida que aumentan los precios de los libros de texto, las ventajas de los REA se hacen más evidentes. En muchos países, la conectividad se considera un obstáculo para el crecimiento de dichos recursos, pero, de nuevo, la posibilidad de descargar los REA y alojar el contenido en un dispositivo móvil es una de las principales ventajas que tienen sobre los contenidos comerciales.

Por otro lado, la falta de conocimiento sobre los REA y los derechos de autor desempeña un papel importante a la hora de limitar su crecimiento. Es muy necesario difundir más conocimientos sobre los REA y las licencias abiertas y su potencial para transformar la educación. Los conocimientos deben ir seguidos de oportunidades de formación sobre la búsqueda, el montaje y la adaptación de los recursos referidos. Pero incluso esto es problemático en las regiones con bajos índices de alfabetización y conocimientos digitales.

La falta de tecnología disponible también se ha identificado como un problema importante, pero con la creciente disponibilidad de dispositivos móviles baratos y potentes, el problema está disminuyendo incluso en los países menos desarrollados.

Las comunidades mundiales de educación —incluyendo la Commonwealth of Learning (COL) y la UNESCO— reconocen que la educación es fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo social y económico sostenible de 2030 (UNESCO, 2015a). Los REA tienen un papel importante en el contexto más amplio de las agendas de desarrollo sostenible, ofreciendo al tiempo a las partes interesadas en la educación, la oportunidad de mejorar la calidad de los libros de texto y otras formas de contenido didáctico y de ampliar el acceso a los mismos, de catalizar el uso innovador de los contenidos y de fomentar la creación de conocimientos (UNESCO, 2015b).

Los REA pueden utilizarse para preparar mejor a los estudiantes para que prosperen en las dinámicas economías del conocimiento características del siglo XXI. Gracias a su flexibilidad, los REA pueden contribuir a facilitar un cambio positivo en el sector de la educación, garantizando que los conocimientos y las competencias que se imparten estén actualizados, sean pertinentes y estén al alcance de los destinatarios. Además, los REA pueden contribuir a que la educación sea más equitativa apoyando el montaje, la creación y la difusión de recursos reutilizables y asequibles de alta calidad.

Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela)

El Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela) es el repositorio de REA del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. En él se alojan actividades, materiales, recursos y experiencias destinadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en las diversas etapas educativas. El objetivo del portal no es solo facilitar el acceso a la información, sino establecer lazos y redes de colaboración entre la Universidad y la Escuela que favorezcan la investigación y la innovación en el ámbito educativo. De ahí el nombre del portal (Figura 1).



Figura 1. Logo del portal

El portal se dirige principalmente al profesorado de Ciencias Sociales en general, tanto de niveles universitarios como no universitarios, y tiene el objetivo de difundir las actividades educativas y los trabajos realizados por el alumnado que se derivan de la práctica pedagógica que el profesorado del Departamento lleva a cabo en las diferentes asignaturas que imparte tanto

en estudio de grado como de posgrado. En este sentido, el profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada tiene una larga tradición en la pedagogía dirigida a generar recursos educativos por parte del alumnado universitario. Esta actividad ha tenido varias finalidades. Por un lado, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de recursos educativos (guías didácticas, itinerarios didácticos, maletas didácticas) y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por otro, orientar la enseñanza a una dimensión más práctica, en consecuencia con el cambio educativo que se está produciendo en las escuelas e institutos españoles donde el aprendizaje por proyectos y el trabajo cooperativo está sustituyendo al tradicional modelo de examen, ya que las dinámicas desarrolladas en adaptación a los cambios sociales y educativos del presente, hacen derivar en un enfoque de trabajo que permita visibilizar las competencias adquiridas por el alumnado.

Como consecuencia de este cambio de dinámica orientada a la generación de recursos educativos, al final de cada curso el equipo docente del Departamento se encuentra ante la situación de qué hacer con los materiales educativos elaborados por los estudiantes durante el desarrollo de las asignaturas; cómo aprovecharlos de forma responsable y compartirlos de manera gratuita, siempre con el permiso de sus autores y siempre que cumplan unos criterios de calidad establecidos.

Para dar respuesta a esta necesidad, y como ejercicio de transparencia de cara a la comunidad educativa, se está llevando a cabo el desarrollo del Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela).

El portal está diseñado para ser sencillo y fácil de usar, con una estética que sigue la línea de los colores del Departamento y del Grupo de Investigación UNES (Figura 2). Está dividido en varios apartados en los que se concretan distintos tipos de recursos: en primer lugar, recursos y actividades de aprendizaje diseñadas por el profesorado del Departamento y divididas en tres bloques (Historia, Geografía y Educación Patrimonial); en segundo lugar, recursos y propuestas de intervención educativa elaboradas por los alumnos a partir de la previa orientación del profesorado del Departamento; y en tercer lugar, una serie de enlaces a otras páginas web con contenido educativo y formativo, como vídeos, blogs, imágenes y videojuegos relacionados con la enseñanza de la historia, la geografía y del patrimonio cultural.

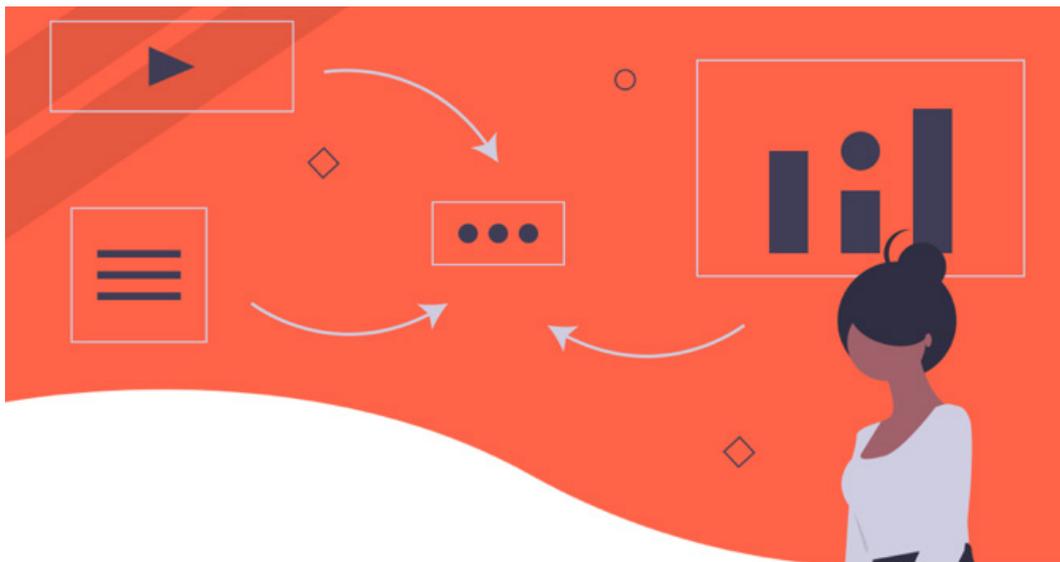


Figura 2. Grafismo del portal

Entre las actividades se hallan propuestas de aprendizaje tanto tradicionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales (como pueden ser, por ejemplo, “Hacer un debate histórico” o “Elaborar cronologías”) como más actuales o que aprovechan las virtudes del entorno digital, como por ejemplo el “Mapa político interactivo de Europa” (Figura 3).

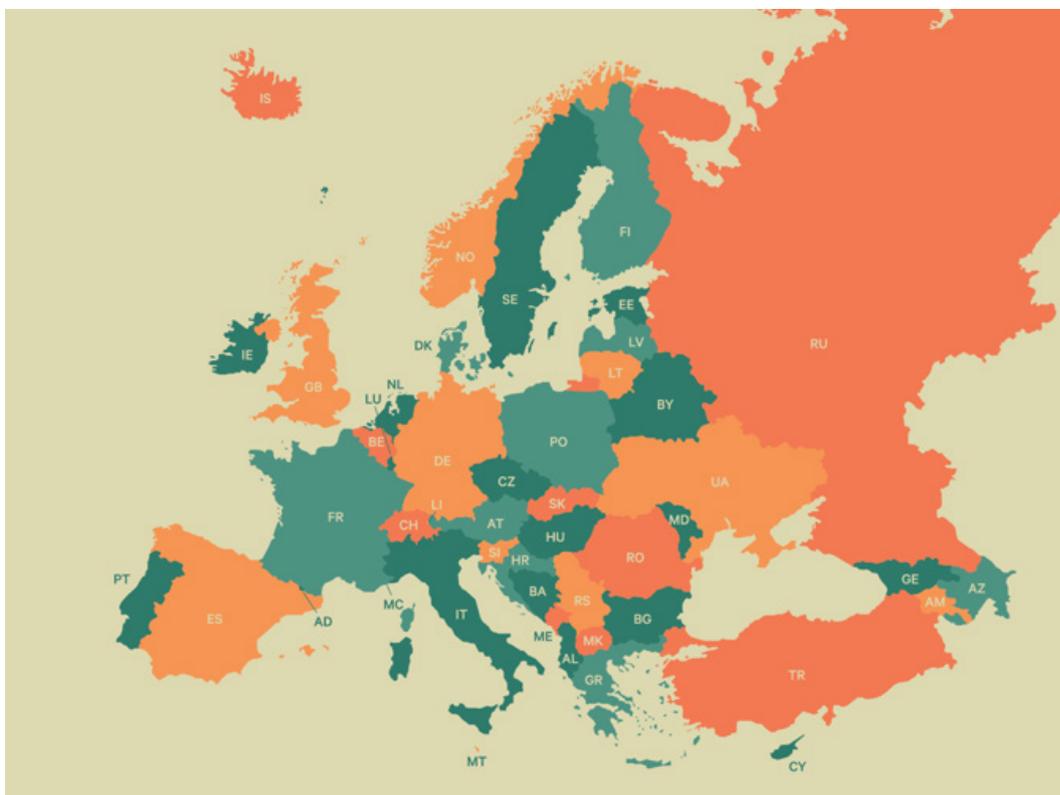


Figura 3. Mapa político interactivo de Europa

También hay un apartado de actividades dedicado a aprender a interpretar el patrimonio cultural, tanto material, entre las que se encuentran “Aprender a interpretar la pintura, la escultura y la arquitectura”, como inmaterial, “Aprender a interpretar los mitos y las leyendas”. Muchas de estas actividades están extraídas de otras publicaciones del ámbito de las Ciencias Sociales (Camuñas-García, 2020; Hernández-Carretero, 2019).

Las actividades del alumnado abordan temas muy variados. A los ya mencionados, se incluyen actividades sobre Emprendimiento, Arte y Cultura, Paisaje e Identidad y Memoria. Además, se presentan en formatos disímiles y adoptando formas muy diversas, como lo constituyen metodologías para la elaboración de guías didácticas, itinerarios didácticos y maletas didácticas, entre otro tipo de recursos; todas ellas de gran utilidad y en consonancia con destinos múltiples de educación tanto formal como no formal, contribuyendo con ello a generar competencias en el alumnado que permite dinámicas de emprendimiento educativo (Hernández Ríos y García Ramírez, 2017).

Por último, los enlaces que se encuentran en el portal redirigen a contenidos alojados en otras páginas web, ya sea tratándose de videojuegos como el Modo Descubrimiento de Assassin's Creed o vídeos como los de #WhyMaps; contenidos relacionados con la historia, la geografía, el arte y, en general, con las Ciencias Sociales.

El Portal Abierto UNES (Universidad-Escuela) se encuentra en su última fase de desarrollo. Una de las funciones más importantes que se pretende integrar es la posibilidad de descargar contenidos para poder verlos más tarde sin conexión. Asimismo, se pretende también incorporar dentro del portal un sistema de comentarios abiertos para recibir el feedback de otros usuarios y enriquecerlo. Su publicación final se espera para finales del presente curso académico 2022-2023.

Conclusiones

Varios defensores de los REA han planteado su potencial para contribuir a la transformación de la enseñanza y el aprendizaje (Gunness, 2012; Iiyoshi y Kumar, 2008; Neil Butcher & Associates, 2014; Wheeler y Osborne, 2012), pero ¿tenemos pruebas de esta transformación?, ¿la capacidad de reutilizar, remezclar y revisar los recursos educativos provoca cambios en la pedagogía?, ¿deben ser las expectativas más modestas y centrarse más en cuestiones de montaje, producción y difusión que en el cambio integral?, ¿es necesario reorientar el discurso en torno a los REA y la transformación educativa?

Al apoyar la transformación hacia la apertura, Weller (2014) señaló que la escasez de conocimientos ha sido la base de nuestros actuales modelos de enseñanza. Por ejemplo, el modelo de aula, basado en conferencias y debates, surgió porque solo había un manuscrito disponible. La actual cornucopia

de conocimientos disponibles en Internet cambia este supuesto. Para hacer frente a esta abundancia, Weller (2014) plantea la idea de una pedagogía de la apertura y la conexión utilizando aplicaciones de aprendizaje social, como blogs, chats, foros de debate, wikis y tareas en grupo. Que todos los alumnos aporten algo beneficia a todos los participantes.

Si bien el discurso de los REA se ha centrado en la reducción de costes y el aumento del acceso, existe un supuesto subyacente sobre la calidad de los REA debido a la apertura inherente de los materiales educativos y a la capacidad de los demás de mejorar la calidad de un material existente con licencia abierta sin reinventar la rueda. Los partidarios de los REA han hecho hincapié en la importancia de la calidad para el éxito de las implantaciones (D'Antoni, 2007; Manouselis, Pawlowski y Clements, 2014; Schuwer, 2012). Por supuesto, los educadores que utilizan o reutilizan los REA son probablemente los que mejor pueden determinar la calidad de un recurso concreto. Sin embargo, los alumnos que acceden a los REA individualmente no siempre tienen los conocimientos suficientes para evaluar la exactitud o la pertinencia de los recursos de aprendizaje a los que acceden. Y los instructores, que han recibido una formación mínima o nula, no suelen ser capaces de evaluar la eficacia pedagógica. Por tanto, es necesario encontrar formas de evaluar y certificar la calidad de los REA. Esto puede hacerse a través de la evaluación por pares, o confiando en la reputación de la institución que alberga el contenido.

Otro medio de evaluar la calidad es el "crowdsourcing", en el que la calidad se puede discernir si muchas personas deciden hacer uso de un determinado recurso (Yuan, MacNeill, & Kraan, 2008). Elias, Quirk y Richards (2008) han sugerido otros criterios de calidad, como la precisión del contenido, el diseño de la presentación, el nivel de apertura, el tamaño del recurso, el uso de la tecnología y la "facilidad de encontrar" los recursos.

Por otro lado, los que no apoyan los REA, como los editores, algunos educadores y otros, afirman que los REA, en virtud de su maleabilidad, no están suficientemente controlados en cuanto a su calidad. Kortemeyer (2013) argumenta que el control de calidad "ha sido tradicionalmente el fuerte de las empresas editoriales", afirmando que las empresas editan y comprueban exhaustivamente el contenido antes de su publicación. Afirma que los REA están en desventaja porque carecen de este personal editorial/editorial experimentado. Además, afirma que la revisión por pares, aunque es buena, no es escalable.

La responsabilidad de asegurar la calidad de los REA utilizados en entornos de enseñanza y aprendizaje recae sobre la institución, los coordinadores de programa/curso y los educadores individuales responsables por realizar la actividad docente. Como siempre lo han hecho al prescribir libros de estudio, escoger mostrar un vídeo o utilizar el plan de clase de otra persona, esos

agentes son los que tienen la responsabilidad final de la elección de los materiales —abiertos y/o sujetos a derechos de propiedad— que se usarán. Por lo tanto, la calidad de los REA dependerá de los recursos que decidan usar, de cómo deciden adaptarlos para que sean contextualmente relevantes y de cómo los integran a la enseñanza y al aprendizaje de actividades de diversa índole.

La razón más importante para el aprovechamiento de los REA es que los materiales educativos licenciados abiertamente tienen un enorme potencial de contribuir para la mejoría de la calidad y de la eficacia de la educación. Los desafíos del creciente acceso, combiando con el continuo despliegue de infraestructuras TIC en centros educativos, indica que es cada vez más importante que éstos apoyen, de forma planificada y deliberada, el desarrollo y la mejora de los planes de estudio, el diseño de los programas y asignaturas en curso, la planificación de las sesiones de contacto con los alumnos, el desarrollo de materiales de aprendizaje y enseñanza de calidad y el diseño de evaluaciones eficaces; actividades todas destinadas a mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje, junto con el control de los costos a través del aumento del aprendizaje basado en recursos.

AGRADECIMIENTOS

Al Grupo de Investigación UNES (Hum 895) y al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Referencias

- Camuñas-García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 8-18.
- Cape Town Declaration. (2007). *Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources*. <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>
- Coffin, M. (2012). *Canada's contribution to the commons: Creating a culture of Open Education*. <http://bit.ly/OD4Gsb>
- Creative Commons. (s.f. a). *What are Open Educational Resources?* <https://www.oercommons.org/about#about-open-educational-resources>
- D'Antoni, S. (2007). *Open Educational Resources: The way forward. Deliberations of an international community of interest*. <http://www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/2008/03/oer-way-forward-final-version-for-printing.pdf>
- Elias, T., Quirk, D., & Richards, G. (2008). *Looking for quality in Open Educational Resources*. TEKRI: Athabasca University. <http://oerknowledgecloud.org/>
- Gunness, S. S. (2012). *Appraising the transformative power of OERs for learner-centred teaching at the University of Mauritius*. Innovation and Impact: Openly Collaborating to Enhance Education, Cambridge. <http://www.ucel.ac.uk/oer12/abstracts/260.html>
- Hernández-Carretero, A. M. (Coord.) (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Pirámide.
- Hernández Ríos, M.L. y García Ramírez, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. En

- Cambil y Tudela (coods.) *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide.
- Ilyoshi, T., & Kumar, M. S. (2008). *Opening up education*. https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262515016_Open_Access_Edition.pdf
- Kortemeyer, G. (2013). Ten years later: Why Open Educational Resources have not noticeably affected higher education, and why we should care. *Educause Review*. <http://www.educause.edu/ero/article/ten-years-later-why-open-educational-resources-have-not-noticeably-affected-higher-education-and-why-we-should-care>
- Manouselis, N., Pawlowski, J., & Clements, K. (2014). *Why Open Educational Resources repositories fail: Review of quality assurance approaches*. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona. <http://library.iated.org/view/CLEMENTS2014WHY>
- Neil Butcher & Associates. (2014). *Harnessing OER to drive systemic educational change in secondary schooling*. <http://www.hewlett.org/library/grantee-publication/harnessing-oer-drive-systemic-educational-change-secondary-schooling>
- Schuwer, R. (2012). *Quality of learning materials, a minimum model for Wikiwijs*. Innovation and Impact: Openly Collaborating to Enhance Education, Cambridge. <http://www.ucl.ac.uk/oe12/abstracts/257.html>
- UNESCO. (2002). *Forum on the impact of Open Courseware for higher education in developing countries: Final report*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- UNESCO. (2012). *Paris Declaration on Open Educational Resources*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf
- UNESCO. (2015a). *Incheon Declaration: Education 2030*. <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
- UNESCO. (2015b). *Qingdao Declaration: Leveraging ICTs to achieve Education 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352E.pdf>
- Weller, M. (2014). *The battle for open: How openness won and why it doesn't feel like victory*. Ubiquity Press. <http://dx.doi.org/10.5334/bam>
- Wheeler, B., & Osborne, N. (2012). Shaping the path to digital: The Indiana University eTexts initiative. En D. G. Oblinger (Ed.), *Game changers: Education and information technologies* (pp. 373-380). EduCause.
- William and Flora Hewlett Foundation (WFHF). (s.f.). *OER defined*. <http://www.hewlett.org/programs/education/open-educational-resources>
- Yuan, L., MacNeill, S., & Kraan, W. (2008). Open educational resources: Opportunities and challenges for higher education. *Joint Information Systems Committee (JISC) CETIS*, 1(34). https://oerknowledgecloud.org/?q=oer_resource/author/288&sort=keyword&order=asc