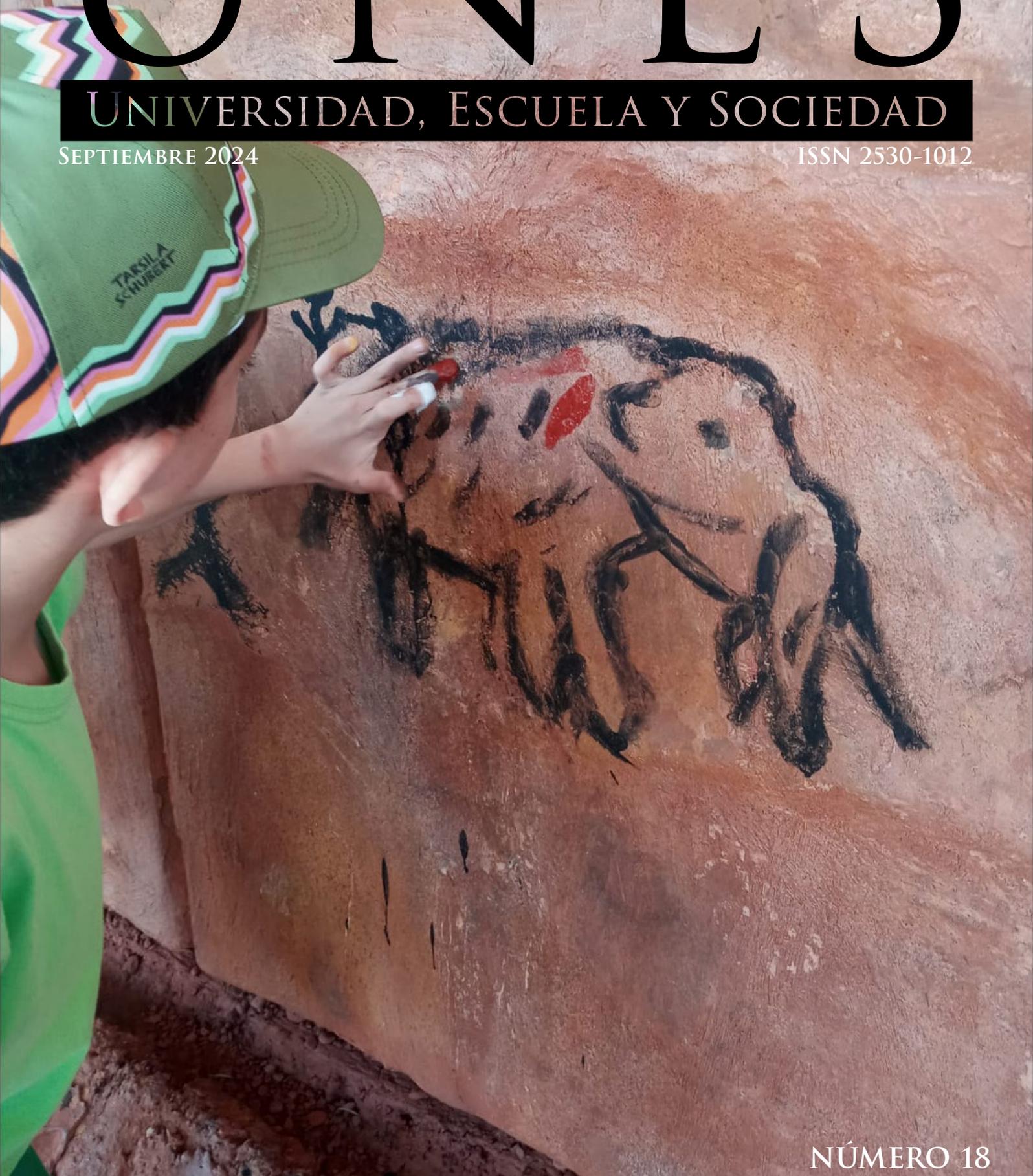


UNNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2024

ISSN 2530-1012



NÚMERO 18

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

Secretaría editorial

Begoña Serrano Arnáez, 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 Luis Bonilla Martos, Universidad de Granada, España

Juan Carlos Colomer Rubio, Universidad de Valencia

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

Rafael Guerrero Elecalde, Universidad de Granada

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Marisa Marisa Hernández Ríos, Universidad de Granada, España

Daniel Martín-Arroyo Sánchez, Universidad de Granada

Eva Kubiak, Universidad de Lodz, Polonia

María José Ortega Chinchilla, Universidad de Granada, España

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

Jesús Ángel Sánchez Rivera, Universidad Complutense, Madrid

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

Alex Ibáñez Etxeberria, Universidad del País Vasco, España

Amira del Valle Juri, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

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

Ángel Liceras 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 Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Diseño de cubierta

José Luis ANGUITA YANGUAS

Asistencia técnica y maquetación

motu estudio, Granada. España

Nº 18 · MARZO 2024

SUMARIO / CONTENTS

ARTÍCULOS ORIGINALES / ORIGINAL ARTICLES

Las clases sello, incidencias en el compromiso cristiano y social en los estudiantes de universidades católicas

Core classes, incidences in Catholic University students social and Christian commitment

Rina Patricia Barahona Antúñez, Antonio Rafael Fernández Pardas 5-26

La identidad digital docente: una revisión sistémica

The teacher's digital identity: a systemic review

Miguel Ángel Ruiz Domínguez, Estanislao Ruiz Domínguez..... 27-43

El uso de las fuentes para favorecer las competencias de pensamiento histórico desde la educación patrimonial. La cueva palacio del Magistral, en Guadix (Granada)

The use of sources to promote historical thinking skills from heritage education. The Magistral Palace Cave, in Guadix (Granada)

Manuel Cortés Magán..... 44-67

INNOVACIÓN DOCENTE / TEACHING INNOVATION

Educación Patrimonial y comunidad: diseño e impacto de visitas guiadas en un yacimiento romano

Heritage Education and community: design and impact of guided tours of a Roman site

Sara I'Anson Gutiérrez, Miguel Ángel Suárez, Roser Calaf Masachs..... 68-88

Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la guerra civil

Towards a didactics of democratic memory: the graves of the Spanish civil war

Matilde Peinado Rodríguez, Santiago Jaén Milla, Iba de la Cruz Redondo 89-108

Innovación docente y patrimonio controversial como lugar de memoria: el Refugio Antiaéreo Calderón de la Barca (Cuenca)

Teaching innovation and controversial heritage as a memory place: the Calderon de la Barca air-raid shelter

Óscar Serrano Gil, María Montserrat Pastor Blázquez,
José Manuel Gómez Contreras 109-120

El Campo de Aprendizaje de la Noguera, educar desde la Arqueología y la Prehistoria en la educación formal

The Noguera Learning Field, educate from Archeology and Prehistory in formal education

Antoni Bardavio Novi, ònia Mañé Orozco 121-136

El estudio de la historia y de los elementos patrimoniales como fuente esencial de conocimiento del pasado y del presente

The study of history and heritage elements as an essential source of knowledge of the past and the present

Antonio Luis Bonilla Martos, aria Helena Damião da Silva 137-148

La sociedad del Antiguo Régimen a través del análisis de redes. Una propuesta pedagógica para Educación Secundaria

Ancien Régime Society through Social Network Analysis. A Pedagogical Proposal for Secondary Education

Miguel José López-Guadalupe Pallarés 149-160

Arqueología en las aulas de Educación Infantil para maestros/as en formación: propuestas y recursos didácticos a partir de La Casa de Hippolytus (Complutum, Alcalá de Henares)

Archaeology in Early Childhood Education classrooms for teachers in training: proposals and teaching resources based on La Casa de Hippolytus (Complutum, Alcalá de Henares)

Irene Ortiz Nieto-Márquez, emma Muñoz García, sther Jimenez Pablo 161-179

“Musear” en Qurtuba

“Musear” in Qurtuba

María Pilar Molina-Torres 180-191

La práctica educativa en contextos de educación no formal. Un ejemplo en el ámbito de la educación patrimonial con niños y niñas de la Val Pellice (Turín, Italia) a través de un taller de arqueología

Educational practice in non-formal education contexts. An example in the field of heritage education with boys and girls from Val Pellice (Turin, Italy) through an archeology workshop

Joan Viciano, nabel Amores, aría Cristina Fernández-Laso, elén Viciano-Badal, laria Peiretti, armen Tanga 192-209

TARSisSCIENCE. Comunidades de aprendizaje en torno al yacimiento de Casas del Turuñuelo

TARSisSCIENCE. Learning communities around the archaeological site of Casas del Turuñuelo

Sabah Walid Sbeinati, uanjo Pulido Royo, sther Rodríguez González 210-224

Artículo Original

Las clases sello, incidencias en el compromiso cristiano y social en los estudiantes de universidades católicas

Core classes, incidences in Catholic University students social and Christian commitment

Rina Patricia Barahona Antúnez¹  0009-0001-6313-2348

Antonio Rafael Fernández Pardas²  0000-0003-3751-7479

¹ Universidad Católica de Honduras

² Universidad de Granada

Correspondencia

Rina Patricia Barahona Antúnez · pastoral_des@unicah.edu

Antonio Rafael Fernández Pardas · antoniopardas@ugr.es

Fechas:

Recibido: 20/04/2020

Aceptado: 14/06/2024

Publicado: 30/03/2024

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

Las Clases Sello de la UNICAH, como su nombre lo indica, pretenden dejar un "sello" en la vida y los compromisos asumidos por los estudiantes, quienes presentan dificultades para asumir compromisos estables y transformadores. Hay investigaciones que proponen un cambio del currículo de dichas asignaturas, para que puedan alcanzar su cometido, otros estudios rescatan el aporte de estas asignaturas. El presente trabajo pretende analizar la incidencia de la Clases Sello de la Universidad Católica de Honduras en el compromiso cristiano y social que asumen los estudiantes.

Es una investigación mixta, en lo cuantitativo se recopilaron los datos a través de un test escala Likert validado por tres expertos en el área. De los 1250 estudiantes, se aplicó el instrumento a 623 alumnos, escogidos aquellos que durante el segundo período 2022 habían matriculado una de las 8 Clases Sello ofertadas, el test constó de 25 preguntas generales y 10 específicas. Para la investigación en el área cualitativa, se realizó un grupo focal con los docentes de Clases Sello del Campus, organizadas las preguntas en 5 tópicos relacionados a las variables.

Los resultados indican que: 76.1% de los estudiantes perciben que las Clase Sello son relevantes, se orientan hacia la formación integral (83.5), sus contenidos encaminan al compromiso (77.1%), igual su metodología (74.4%), fundamentadas en formación de valores (76.2%), y la ética (85.4%). Resalta el papel de los docentes en la transmisión de valores hacia el compromiso.

Para un promedio general se verifica la H3: Las Clases Sello tienen una incidencia en algunos de los estudiantes de la UNICAH. Se recomienda una actualización de los currículos correspondientes.

Palabras clave: Clases Sello; Compromiso Cristiano; Compromiso Social; Valores; Docentes.

SUMMARY

The UNICAH Seal Classes, as their name indicates, aim to leave a “seal” on the life and commitments made by students, who display difficulties in assuming stable and transforming commitments. There are investigations that propose a change in the curriculum of these subjects, so that they can achieve their goal, other studies rescue the contribution of these subjects. The present paper tries to analyze the incidence of the Seal Classes in the Catholic University of Honduras in the Christian and social commitment that the students assume.

It is a mixed investigation, quantitatively the data was collected through a Likert scale test validated by three experts in the area. From the 1,250 students, the instrument was applied to 623 students, chosen from those who had enrolled in one of the 8 Seal Classes offered during the second term of 2022. The test consisted of 25 general and 10 specific questions. For research in the qualitative area, a focus group was held with seal Classes teachers from the campus, organized the questions into 5 topics related to the variables.

The results indicate that: (76.1%) of the students perceive that the Seal Classes are relevant, they are oriented towards comprehensive training (83.5%), their contents lead to commitment (77.1%), as well as their methodology (74.4%), based on training of values (76.2%), and ethics (85.4%). It highlights the role of teachers in the transmission of values towards commitment.

For a general average, H3 is verified: Seal Classes have an incidence on some of the UNICAH students. An update of the corresponding curriculum is recommended.

Keywords: Seal Classes; Christian Commitment; Social Commitment; Values; Teachers.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Barahona Antúnez, R. P. & Fernández Pargas, A. R. (2024). Las clases sello, incidencias en el compromiso cristiano y social en los estudiantes de universidades católicas. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 5–26. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.27915>

Introducción

Como una propuesta educativa de educación superior universitaria de confesión religiosa católica, nace en 1992, la Universidad Católica de Honduras “Nuestra Señora Reina de la Paz”. En su misión institucional se hace hincapié la orientación hacia una formación integral, donde lo espiritual es tan importante como lo académico. Afirmando en su visión que la formación católica es pilar en el desarrollo de profesionales con capacidad intelectual, valores, conciencia crítica y principios éticos que contribuyan a la construcción de una nueva sociedad. (UNICAH, Estatutos, 2003).

Para ello, uno de los medios fundamentales que realiza es a través de las llamadas “Clase Sello”, estas son asignaturas que todo estudiante ha de cursar durante sus años de vida universitaria: Filosofía, El Hombre Frente la Vida, Ética Profesional, Ética Jurídica, Ética Médica, Ética Psicológica, Doctrina Social de la Iglesia y El Trabajo Educativo Social.

Se les llama Clase Sello porque pretenden dejar un “sello”, una “huella”, una “impronta” en la vida personal y profesional de los estudiantes con miras a un compromiso tanto en la dimensión cristiana como en lo social. Unas preguntas que acompañarán esta reflexión serán: ¿Cómo son percibidas las Clase Sello por los estudiantes? ¿Cuál es su impacto y pertinencia? ¿Cuál es su relevancia teórico-práctica?

Una tarea impostergable para docentes y autoridades de la Institución, es releer los currículos, syllabus y jornalizaciones de cada una de esas asignaturas en vista a detectar lo que aportan hacia el compromiso en la vida eclesial y en la vida social de la población estudiantil; estimulándoles a ser agentes de cambio y transformación social.

Igualmente, es imperativo detenerse en la labor de los docentes, su ser y su quehacer, la propuesta que ofrecen a los estudiantes desde los contenidos, metodologías, tareas a realizar y sistemas de evaluación en vista a incidir en sus posturas y compromisos en su vida. El rol del profesor en la implementación de políticas de cambio educativo, es crucial para el mejoramiento de la calidad de la educación. El catedrático de Clases Sello ha de tener un perfil claramente definido, con las competencias que fortalezcan el nivel de impacto en sus estudiantes.

La formación brindada en las Clases Sello está vinculada con algunos ejes transversales como ser: la formación en valores, la formación bíblica, los seminarios espirituales tanto de los alumnos como el de sus padres o encargados, una formación contextualizada y el compromiso eclesial y social. Ante un panorama así de grande, urge la interacción con todos los interlocutores: estudiantes, docentes, ex alumnos, personal administrativo y agentes de pastoral universitaria.

Además, que es un estudio interdisciplinario donde convergen diversas áreas de conocimiento: filosofía, teología, psicología, pedagogía, ética y didáctica, lo que aporta una riqueza por la integración de saberes en función de la proyección de la comunidad universitaria.

Se justifica este estudio al detectar que para algunos alumnos los compromisos son percibidos como una experiencia esporádica puntual, "bonita", pero no como un estilo de vida humano y cristiano; hay una dicotomía entre el compromiso cristiano y el compromiso social (fe y vida), como si fueran experiencias no unificadas ni integradas.

En la búsqueda de antecedentes sobre el tema tal cual "Clases Sello", apenas se han encontrado pocas investigaciones, una sobre las Problemáticas psicosociales en el ámbito universitario y programas de prevención (Castaño, G. y Calderón, C., 2017) y otra sobre la Diversidad de religiones y su relación con las Clases Sello de la UNICAH (Sierra, M., 2019).

Por ello se procede a subdividir el estudio en materias diferenciadas, haciendo una investigación de los antecedentes por cada Clase Sello, iniciando por la Filosofía donde se destacan estudios sobre la enseñanza metodológica de la filosofía como tal, aprender a filosofar y el rol del docente de filosofía (Aguilar, 2019; Sánchez, 2011; Ponce, 2016).

En la clase de El Hombre frente la Vida (es la clase más enfocada a la enseñanza de la doctrina de la fe católica), se investiga sobre la formación cristiana fundamental y la evangelización (Velástegui, 2017; Cervantes, 2022; Flores, 2017), con el énfasis de educar en la fe a la juventud (Papa Francisco, 2019).

Siguiendo el orden en que se ofertan las Clases Sello, se busca la información sobre la enseñanza de la ética profesional para los estudiantes en las diversas profesiones (cinco ingenierías, finanzas, comunicaciones, etcétera) y las específicas: ética médica, psicológica y jurídica, cada una con sus énfasis particulares. El tema de la conciencia y la responsabilidad social es fundamental (Neciosup, 2015), formación de valores (Roso y Taboada, 2016), investigando si estos temas están presentes o ausentes dentro de los programas universitarios (Guerrero y Gómez, 2013).

La Doctrina Social de la Iglesia es la asignatura que se oferta casi al final de la vida universitaria, estudiando sus principios (Rodríguez, 2016; Rodríguez, 2020), la relación entre universidad y DSI (Martino, 2008) y la metodología particular para enseñar DSI (Fuentes, 2019).

Antes de graduarse, los estudiantes realizan el Trabajo Educativo Social (TES), una experiencia teórico práctica, investigando sobre la factibilidad de los estudiantes en su realización (Garbizo, Ordaz y Lezcano, 2018), la cual parte desde la Opción preferencial por el pobre como responsabilidad evan-

gética (Toso, 2011), siendo que “el estudiante que hoy está en las aulas es parte de una sociedad” (Horruittiner, 2008, p. 20).

Ante la pregunta: ¿Tienen una razón de ser y una verdadera incidencia las Clases Sello de la Universidad Católica de Honduras “Nuestra Señora Reina de la paz”? El presente artículo, se plantea como objetivo: Analizar la incidencia que tienen las Clases Sello sobre el compromiso cristiano y social de los estudiantes del Campus Dios Espíritu Santo de la UNICAH

La formación en valores, es una misión ineludible que han desempeñado desde su fundación, las universidades (Boni, 2010); su objetivo consiste en lograr que la persona alcance su propia autodeterminación en un proceso integral de formación, ya que el estudiante universitario se encuentra en un período clave en el desarrollo de su personalidad (Molina., Pérez, & Suárez, (2008); donde la captación de los valores responde a la lógica del sentimiento y al ideal de la felicidad (Rodríguez, 2012), al análisis intelectual y la formación de la conciencia, de allí que: “la educación es, por naturaleza, una cuestión de valor y un proceso de formación moral” (Barba, 2005, p. 9).

En la investigación sobre la transmisión de valores en las 19 universidades del país, se detecta que convergen, tanto en su visión y misión, como en las propuestas de formación y proyectos universitarios, con referencias claras y puntuales sobre ética, valores y compromiso profesional (Calderón, 2014; Gonzáles, 2013; Díaz et al, 2014).

Los departamentos de bienestar y pastoral universitaria, tienen mucha demanda y los motivos no son solo de índole académico sino mayoritariamente de situaciones personales complicadas (Castrano y Calderon, 2017). La Formación de valores ha de ser integral, lo que supone que todos los miembros de la Comunidad Educativa han de intervenir y ser educadores (Ricón, 2008). De inicio la formación ha de partir de todos los aspectos relacionados con la cultura juvenil, para que el acercamiento sea completo (Arias, 2020). La preocupación por el desarrollo de valores dentro de la educación es universal (Ruiz, 2017), y se puede afirmar que, si la educación no es en valores, no es educación.

Según la filosofía de Lehman (2018): “El compromiso es lo que transforma una promesa en realidad”, lo que está ligado con el sentido de pertenencia organizacional (Flores y Pujadas, 2019) y se verifica en la vida cotidiana, particularmente en el servicio a los pobres (Irigoyen, Calleja y Riva, 2018).

Para incrementar el compromiso cristiano de los estudiantes se ha de partir por conocer su credo personal y su filiación a determinada Iglesia (Lezcano, 2019); pues, aunque la fe parezca una consecuencia obvia, es un camino de conversión, compromiso y seguimiento de Cristo (Papa Benedicto XVI, *Porte Fidei*, 2011).

La íntima unión de la pastoral juvenil con el compromiso con los pobres y, en general, con un estilo de vida socialmente comprometido, es una de las reflexiones del Sínodo de la juventud (2018), es un compromiso que brota desde el amor (Arancedo, 2013); que une dos aspectos fundamentales: evangelización y promoción humana (Papa Francisco, *Evangelii Gaudium*, 2013).

La misión de las Universidades Católicas, está asociada a la misión de servicio a la verdad (Papa Juan Pablo II, 1990), la universidad es capaz de mantener y transmitir su identidad a sus nuevos miembros (Torralba, 2017), en su cultura institucional, remarcan los valores que orientan la vida de la Institución. En el caso de la UNICAH, los valores fundamentales son: paz, amor, orden, verdad y justicia.

Toda Universidad Católica está llamada a responder desde su inspiración cristiana a incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa en la perspectiva total de la persona humana. (Papa Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesia*, 1990). En la Universidad Católica la investigación abarca: La consecución de una integración del saber, el diálogo entre fe y razón, una preocupación ética y una perspectiva teológica. Y a la vez, promover iniciativas de actualización y de formación de aquellos que están comprometidos con las universidades católicas (Congregación para la Educación Católica, 2014).

¡Hay docentes y docentes!, aquellos que dejan huella se caracterizan porque han marcado el pensamiento y la acción de sus estudiantes y los ven como referentes de vida (Valencia, García, Ospina y Ríos, 2015), son los llamados “buenos educadores”, frase que tiene grandes implicaciones éticas y profesionales (López, 2010), ya que desarrollan enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado (Branda, 2014), el ser y quehacer del docente que va más allá de competencias académicas hasta llegar a las intenciones educativas y los propósitos morales que la comprenden (Calvet y Pastor, 2008).

Métodos

Este estudio corresponde a un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo); es un diseño de investigación no experimental, transversal y exploratorio ya que solo se observó el fenómeno en su ambiente natural para posteriormente analizarlos, recopilando datos en un momento único (Tercer período universitario del 2022); se realizó la recolección de los datos mediante google forms y se transcribió la entrevista con los docentes de Clase Sello.

Por su alcance, la investigación fue de tipo descriptiva, Se resumieron sus respuestas en porcentajes, frecuencia y distribución de acuerdo a las variables de la investigación: Clase Sello y su currículo, compromiso cristiano y compromiso social.

El beneficio de este tipo de investigación es que fue enviado a los participantes por email o por el WhatsApp de la Clase Sello que estaban cursando, ya que por la pandemia no se estaba presencial; esto genera una mayor comodidad para el mismo estudiante y también para las personas que aplicó el test a la muestra de alumnos seleccionados.

Hipótesis de investigación

H₁: Las Clases Sello de la Universidad Católica de Honduras, tienen una incidencia en el compromiso social y cristiano de los estudiantes.

H₀: Las Clases Sello de la Universidad Católica de Honduras, no tienen incidencia en el compromiso social y cristiano de los estudiantes.

H₃: Las Clases Sello de la Universidad Católica de Honduras, tienen incidencia en el compromiso social y cristiano de algunos estudiantes.

Población y muestra

La población a la que se dirigió esta investigación es propiamente a 623 estudiantes de 1250 que es la población del Campus y a los 7 catedráticos de la Universidad Católica de Honduras "Nuestra Señora Reina de la Paz", en el Campus Dios Espíritu Santo, del departamento de Choluteca, Honduras.

La selección de los 623 estudiantes obedeció a un criterio intencional, pues se escogió realizar el test con la totalidad de alumnos que en período están cursando una Clase Sello ofertada en el Campus. De los estudiantes que respondieron 623 a la encuesta, 398 fueron mujeres y 225 varones.

Bajo el criterio de conveniencia específicos de la investigación, la selección de los docentes, de igual manera, fue intencional, escogiendo a la totalidad de docentes en el Campus que imparten las Clases Sello.

Técnicas e instrumentos de recolección

El primer instrumento fue dirigido hacia los alumnos: un Test escala Likert, que constó de 25 preguntas de índole general, que estaban destinadas a todos los alumnos de Clase Sello del Campus, (623 estudiantes). Además de responder a las preguntas generales, se presentaron 10 preguntas específicas para cada Clase Sello, las que responden según la asignatura matriculada. (5 clases hacen 50 preguntas)

El segundo instrumento fue un Grupo focal, aplicado a los 7 docentes de Clase Sello, un Grupo focal, con preguntas dirigidas, abiertas y observaciones por parte de los docentes, grabada en sala Zoom y transcrita por la investigadora.

Variables

El estudio está enfocado en tres grandes variables, están son:

- Las Clases Sello y su currículo
- Compromiso Cristiano
- Compromiso Social

Las Clases Sello: corresponde a las asignaturas de Filosofía, El Hombre Frente la Vida, Ética Profesional, Ética Psicológica, Ética Médica, Ética Jurídica, Bioética, Doctrina Social de la Iglesia y Trabajo Educativo Social; cada una desde la malla curricular de la asignatura en sus componentes: objetivos, contenidos, metodología, recursos, textos y bibliografía, tareas asignadas, evaluaciones, formación de los maestros de Clases Sello.

Compromiso cristiano: el sentido de pertenencia eclesial, experiencia cristiana de oración, comunidad cristiana, vivencia litúrgica y sacramental y experiencias de solidaridad cristiana

Compromiso social: praxis transformadora y valores, análisis de la realidad, involucramiento en las actividades de promoción humana, sentido de la vida y proyecto de vida y ética de vida y profesional

Procedimiento con los Instrumento/s de investigación

Instrumentos:

- a. Test escala Likert, elaborada por la sustentante.

Se aplicó a todos los estudiantes de Clase Sello, en el segundo período del 2022, del Campus Dios Espíritu Santo, a fin de poder recabar información en las siguientes dimensiones: el currículo (Objetivo, contenido, metodología, recursos, tareas, evaluaciones, libros de texto, y bibliografía) en relación al compromiso cristiano y social de los alumnos.

La escala cuenta con:

- 25 preguntas generales, las cuales serán aplicadas a todos los que responderán a la encuesta.
- A continuación, se presentaron 10 preguntas específicas a la Clase Sello que están cursando durante el segundo período.
- Esto hace un total de 35 preguntas que cada estudiante deberá responder.
- La evaluación de cada proposición tiene 5 opciones cerradas, estas son:

No.	Valoración
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Indeciso
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

La validación del test, escala Likert, se hizo con tres docentes de Clases Sello que revisaron las preguntas, limpiaron las preguntas, lo aplicaron a 30 de sus alumnos, analizaron los datos recopilados. Luego se quitaron algunas preguntas y se agregaron otras, verificando así la consistencia de las preguntas.

b. Grupo focal con docentes

En relación a los maestros, se realizó un grupo focal con todos los 7 docentes de Clases Sello, revisaron los currículos: objetivos, contenidos, metodología y actividades a desarrollar; y de igual manera aspectos relevantes al compromiso cristiano y social de los estudiantes.

Análisis de los datos

Para la Escala Likert, fue necesaria la integración de los datos mediante el programa de Excel y plasmar los datos porcentuales en gráficos, para luego hacer la interpretación y con el grupo focal, se transcribió la entrevista, para luego hacer la triangulación con los objetivos, el contenido y los hallazgos de la investigación.

pasos:

- Codificación de las respuestas.
- Comenzar a analizar los datos de la escala de Likert con estadística descriptiva.
- Visualizar la distribución de las respuestas (porcentajes que están de acuerdo, en desacuerdo) en un gráfico (gráfico de barras o con una barra para cada categoría de respuesta).
- Se hizo el paralelo con el aporte de los docentes especialistas y con experiencias en impartir Clases Sello.
- Para analizar el contenido del grupo focal, se reorganizó toda la información en bloques: currículo (Y sus aspectos), compromiso cristiano y compromiso social y, por último, la labor del docente a ejemplo de Jesús, que deja huellas en sus alumnos.
- Los datos cuantitativos y cualitativos fueron triangulados con las investigaciones realizadas anteriormente.

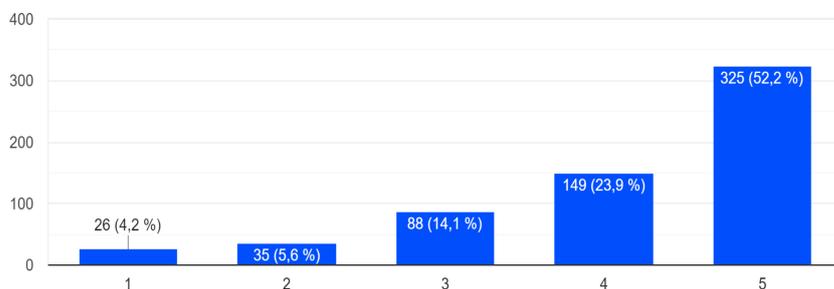
Resultados

Las Clases Sello, impacto en la vida de la de los estudiantes

La aplicación del test comenzó con las preguntas generales en vista a las Clases sello, el currículo y jornalizaciones. Por consiguiente, se trata de verificar como los objetivos, contenidos, metodología, actividades, tareas y evaluaciones de las Clase Sello orientan a los estudiantes en su compromiso cristiano y social desde los valores y en vista a su formación integral.

5. Considero relevante la formación brindada en las Clases Sello de la Universidad Católica de Honduras
623 respuestas

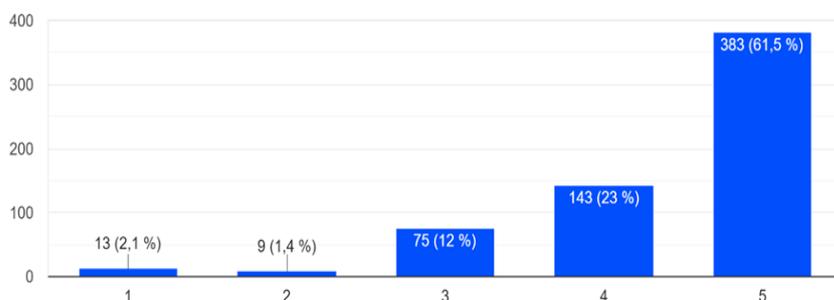
Tabla 1. Relevancia de las Clases Sello y currículo



La gráfica muestra un porcentaje de 52,2% de estudiantes que están totalmente de acuerdo en percibir que las Clases Sello son relevantes en la formación universitaria. Un 23,9% está de acuerdo. Están indecisos 14,1% u 5,6% están en desacuerdo y 4,4% en total desacuerdo. De igual manera, otra investigación, coincide en puntualizar su relevancia por el aporte educativo/cultural y por el aporte religioso (Sierra, 2019)

Tabla 2. Clases Sello y Formación integral

15. ¿Detecto que la Universidad Católica de Honduras NSRP, a través de las Clases Sello pretende formar integralmente a los estudiantes?
623 respuestas



Los resultados muestran que los alumnos perciben que la UNICAH, por medio de las Clases Sello, pretende educar integralmente al alumnado; esta “debe incorporar la formación ciudadana, todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos” (Martínez et al, 2002). Se observa en la gráfica anterior, que un 61.5% de los estudiantes advierten que la universidad pretende formarlos integralmente y están totalmente de acuerdo, 23% están de acuerdo. 12% están indecisos. 1,4 están indecisos y 2,1% totalmente en desacuerdo.

8. ¿Considero el contenido de la clase no solo abierta al espacio religioso y espiritual sino orientada al compromiso social y laboral?

210 respuestas

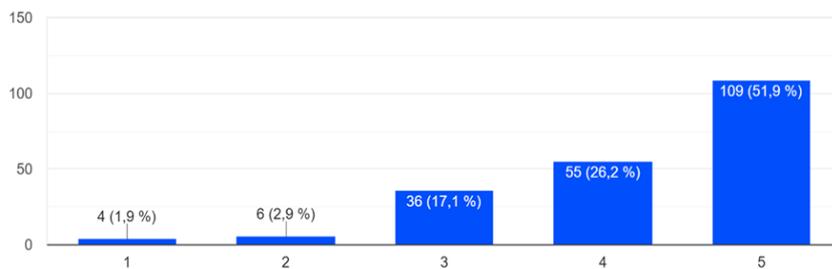


Tabla 3. Clases Sello, Currículo y Compromiso

De los estudiantes encuestados, 51,9% están totalmente de acuerdo en afirmar que los contenidos de las Clase Sello, están abiertos no solo al espacio religiosos y espiritual, sino que también están orientados al compromiso social y laboral. 26,2% están de acuerdo con esa premisa, mientras 17,1% están indecisos. Un 2,9% está en desacuerdo y un 1,9% en total desacuerdo. Urge considerar que: El “divorcio” de los saberes y de los lenguajes, el analfabetismo sobre cómo integrar las distintas dimensiones de la vida, lo único que consigue es fragmentación y ruptura social” (Papa Francisco en su visita a la UC- enero 2018).

6. ¿Considero que la realización de un ensayo, es un medio eficaz para evaluar mi percepción sobre el compromiso cristiano del hombre en la rea...ica, cultural y política de la sociedad hondureña?

254 respuestas

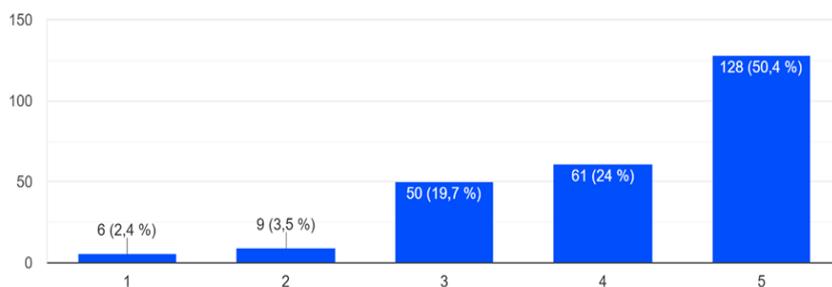


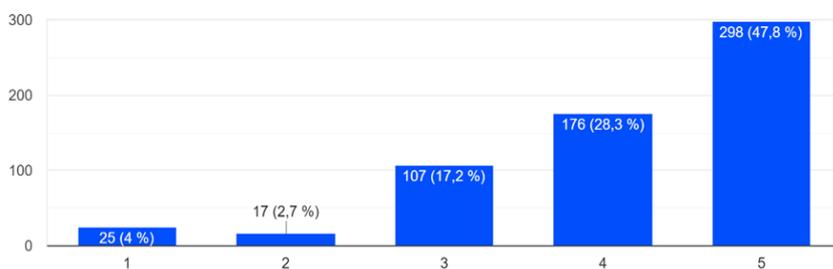
Tabla 4. Clases Sello, Metodología hacia el compromiso

La metodología activa y participativa juega un papel fundamental en acciones educativas innovadoras, al favorecer la reflexión y la conciencia crítica (Juanas, García, Galán, 2021). Las actividades propuestas para realizar son variadas, los estudiantes consideran que ¿la realización de un ensayo, es un medio eficaz para evaluar su percepción sobre el compromiso cristiano del hombre en la realidad social, económica, cultural y política de la sociedad hondureña? 50,4% están totalmente de acuerdo, 24% de acuerdo, 19,7% indecisos, 3,9% en desacuerdo y 2,4% en total desacuerdo.

9. Después del estudio bíblico del Valor propuesto por la universidad para cada período, ¿siento el compromiso de realizar un signo concreto y visible del valor estudiado?

Tabla 5. Formación en valores y compromiso

623 respuestas

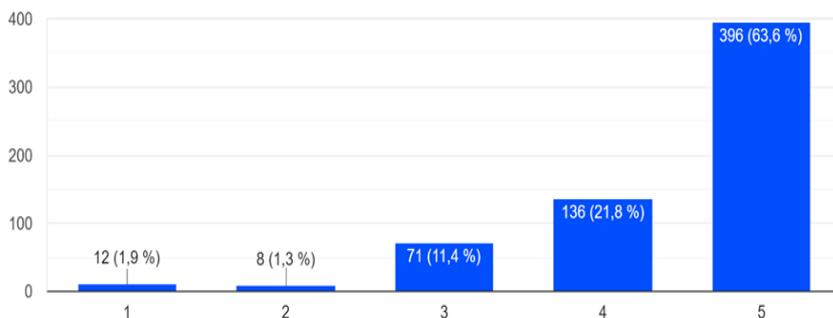


Durante cada período de 3 meses la universidad propone estudiar un valor (Amor, Justicia, Paz, Orden o Verdad). 47,8% de los encuestados, está totalmente de acuerdo en que siente el compromiso de realizar un signo concreto y visible sobre el valor estudiado, 28,3% está de acuerdo. un porcentaje significativo de 17,2% está indeciso. en desacuerdo 2,7% y en total desacuerdo 4%. La universidad no solamente comparte conocimientos a través de la docencia que ejerce como función clave, sino que también brinda a los estudiantes una determinada escala de valores, un modo de ver el mundo y de comportarse en él y con él. (Neciosup, 2015).

25. ¿Todo el programa educativo de la Universidad Católica de Honduras, demanda de sus estudiantes un comportamiento ético, esforzado y honrado?

Tabla 6. Compromiso cristiano y social desde la ética

623 respuestas

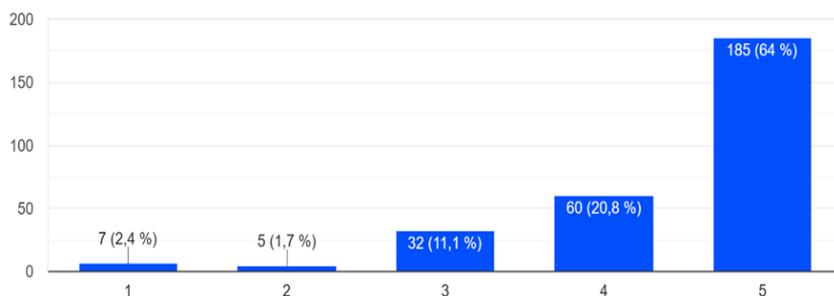


Es un imperativo, fortalecer a los estudiantes claridad sobre la importancia de asumir comportamientos basados en principios éticos y valores que marquen una diferencia en su ejercicio profesional (Castaño G. y Calderón, 2017). Un porcentaje de 63,6% de los estudiantes, está totalmente de acuerdo en que todo el programa educativo de la UNICAH, demanda de ellos un comportamiento ético, esforzado y honrado. están de acuerdo con esa afirmación un 21,8% de los encuestados. mientras 11,4% está indeciso. 1,3% está en desacuerdo y finalmente un 1,9% está en total desacuerdo.

7. ¿El estudio bíblico de los profetas me permite interpretar los actos morales que tienen consecuencias personales y sociales. (objetivo de la clase de Ética 2022)?

289 respuestas

Tabla 7. Formación cristiana y compromiso social

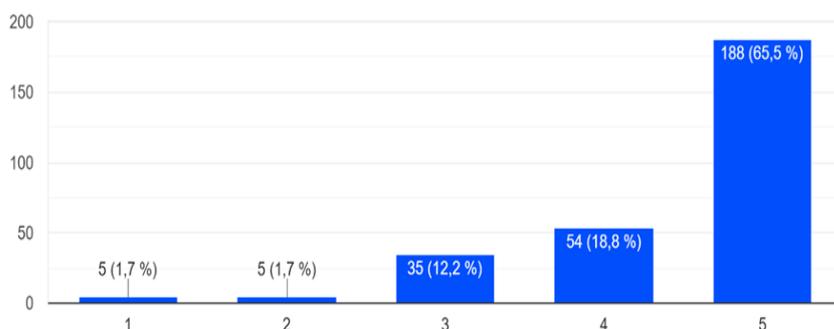


Como universidad con una denominación católica, en cada Clase Sello se estudian algunos libros de la Biblia. A las clases de ética profesional, médica, psicológica, jurídica y bioética, corresponde el estudio de Los Profetas. 64% de los encuestados considera y está totalmente de acuerdo en que ese estudio bíblico le permite interpretar los actos morales teniendo consecuencias personales y sociales. 20,8% está de acuerdo. Un 11,1% está indeciso, 1,7% está en desacuerdo y 2,4% en total desacuerdo. En la encíclica Ex Corde Ecclesiae N. 31, el Papa Francisco indica que la formación ha de preparar hombres y mujeres, que, inspirados en los principios cristianos sean capaces de asumir puestos de responsabilidad en la Iglesia. Además, de dar respuesta a los problemas y exigencias de cada época.

10. ¿Considero adecuado evaluar los aportes de la ética cristiana al profesional de hoy, por medio de la realización de "Mi Proyecto de vida personal"?

287 respuestas

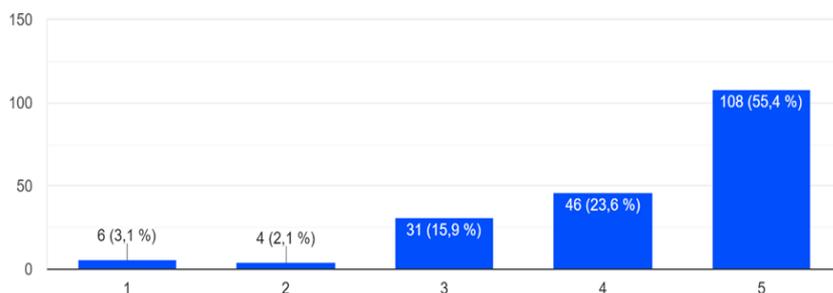
Tabla 8. Experiencias de compromiso evangelizador y de promoción humana



De los encuestados, un 65.5% considera que la elaboración de éste es un medio de evaluar los aportes de la ética cristiana impulsada por la universidad, ellos están totalmente de acuerdo con esa propuesta. Un 18.8% está de acuerdo. Y se detecta que un 12.2% de los estudiantes está indeciso. 1.7% no está de acuerdo y el mismo porcentaje, está totalmente en desacuerdo

9. Ya que muchas universidades también se proyectan con el Trabajo Educativo Social de sus alumnos, ¿pienso que el aporte de los estudiantes...alizado desde una óptica y compromiso cristiano?
195 respuestas

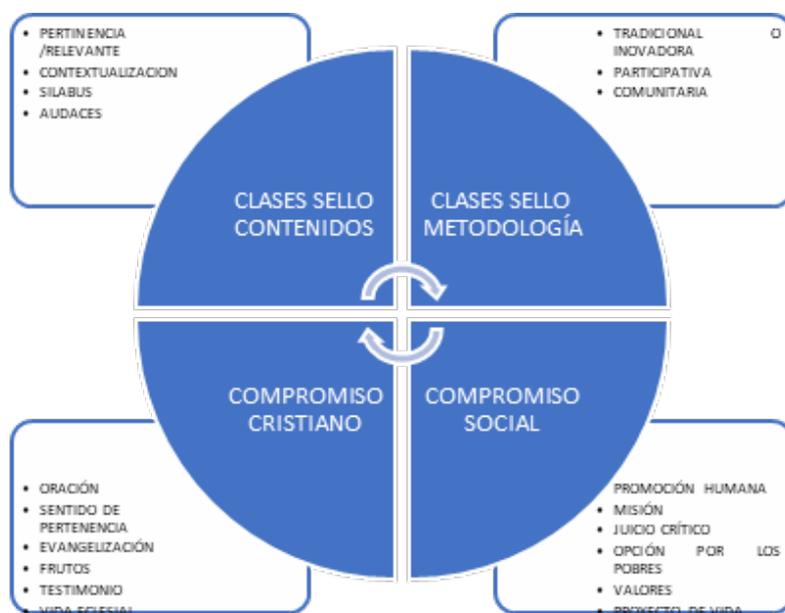
Tabla 9. Compromiso social de promoción humana



Muchas universidades también se proyectan con el Trabajo Educativo Social de sus alumnos, la tabla anterior muestra que un 55,4% de los encuestados, está totalmente de acuerdo al pensar que el aporte de los estudiantes de la Universidad Católica de Honduras, tiene un tinte particular por ser realizado desde una óptica y compromiso cristiano. Un 23,6% está de acuerdo. Se encuentran indecisos un 15,9% de los estudiantes y en desacuerdo 2,1% y totalmente en desacuerdo 3,1%. El Papa Francisco anima a los jóvenes a vivir en un constante “crecimiento en el amor fraterno, en la vida comunitaria, en el servicio”. (Cristhus Vivit, 2019, N. 19-213).

Grupo focal con docentes

Tabla 10. Docentes de Clase Sello - Grupos focal



Elaborado por la sustentante

Los docentes de Clase Sello detectan que, para una mayoría de los estudiantes, las clases sello son relevantes, descubren que ciertos contenidos son aplicables a su vida, pero a la vez se sienten interpelados por otros contenidos que implicaría buscar metodologías y experiencias que pudieran marcar

más la vida de los estudiantes. Coinciden en que la formación universitaria y particularmente en estas asignaturas ha de ser más contextualizada. Creen que la asignatura del Hombre frente la vida y Doctrina debería ser repensada y revisada en lo que propone el syllabus y la jornalización. Perciben que como docentes han de ser más audaces en las experiencias de compromiso que proponen a los estudiantes.

Indican que se mueven a nivel metodológico, entre lo tradicional y la innovación. El nivel participativo de los estudiantes ha cambiado con la pandemia y los que vienen presencial lo hacen con más soltura. Los que continúan virtual o de manera híbrida, todavía hay bloqueos, y requiere la utilización de aplicaciones tecnológicas para lograr esa comunidad de investigación con sentido social.

Observan que tanto el compromiso cristiano como el social han de ir de la mano. Se observan estudiantes que han hecho camino espiritual, participando en todo lo propuesto a nivel pastoral, mientras, una mayoría es respetuosa, es ecuménica, pero han pasado las clases sin hacer una verdadera experiencia cristiana o participan en la liturgia sin profundidad. Los frutos percibidos son: jóvenes que han recibido los sacramentos, jóvenes misioneros y evangelizadores, otros involucrados en pastoral, presentes a toda actividad de promoción humana, con mayor juicio crítico desde el evangelio. La propuesta de trabajo educativo social realizada desde la opción preferencial por los pobres, desde el espíritu cristiano. La formación en valores es un desafío grande, pero también es una meta a la que continuamente se le hace hincapié.

Discusión

Relevancia de las Clase Sello y los currículos

En relación con estudios previos, se detecta que muchos estudiantes ingresan a las Universidades Católicas por motivación y decisión personal y un alto porcentaje (87,7%) indica sentirse orgullosos de pertenecer a ellas, justificándolo por el prestigio académico, fama de preparar buenos profesionales, el valor de sus títulos en el mercado, el buen ambiente de estudio y finalmente, por su identidad católica. (Martínez, Ferreira y Thivierge (2014). De igual manera, en otra investigación, que coincide en puntualizar su relevancia por el aporte educativo/ cultural y por el aporte religioso (Sierra, 2019), donde a la vez se refleja el mismo porcentaje de indecisos (14,1%), como en la presente investigación.

Clases Sello y Formación integral

Los resultados muestran que los alumnos perciben que la UNICAH, por medio de las Clases Sello, pretende educar integralmente al alumnado; esta

debe incorporar la formación ciudadana, todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos (Martínez et al, 2002). Esta tarea compete a la universidad, que ha de ayudar al estudiante a ser consciente de las nuevas realidades sociales, hacerle sentir participe de los problemas que atañen a la comunidad donde desarrollará su labor profesional con un hondo sentido de la responsabilidad que le compete. (Neciosup-Severino, 2015). La formación Integral a nivel educativo es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y las dimensiones de la persona, teniendo como meta su realización y su impacto en la sociedad. (Martínez Barrera, 2009)

Clases Sello, Currículo y Compromiso

Los datos señalan la relación entre el currículo (Objetivos, contenidos, metodología, tareas y evaluación) programados para impulsar el compromiso de los estudiantes, para lo cual, según investigaciones anteriores, es necesario conocer las expectativas de los estudiantes universitarios, tanto al momento de ingresar a la universidad como durante el tiempo de estudios (Sibrian, 2017).

Los resultados muestran que, aun perteneciendo a diversas denominaciones religiosas, reconocen que estas clases generan un impacto en su vida estudiantil y profesional (Moncada, 2020). Aunque también indican que cambiarían ciertos contenidos de las clases, metodologías tradicionales y formas de evaluación, así lo reconocen también los docentes de clases sello en el grupo focal realizado con ellos.

Los contenidos del aprendizaje que la sociedad exige a la educación son los que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo profesional, en lo personal y en lo social. (El GETS - Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales).

Clases Sello, Metodología hacia el compromiso

Las actividades propuestas a los estudiantes, las tareas y diversas metodologías, según los resultados, aportan juicio crítico, reflexión, sensibilidad social e impulsa a compromisos concretos. El tratamiento pedagógico y metodológico de los contenidos en el ámbito ético no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudio, implica una postura clara desde la óptica, identidad y compromiso cristiano. (Martínez, Buxarrais & Esteban, 2002). La metodología activa y participativa juega un papel fundamental en acciones educativas innovadoras, al favorecer la reflexión y la conciencia crítica (Juanas, García, Galán, 2021).

Formación en valores y compromiso

Cada período en la UNICAH, se estudia un valor diferente de los cinco planteados como prioritarios en la universidad: Amor, paz, justicia, orden y verdad. Los estudiantes consideran en un 47,8% que sienten el compromiso de realizar un signo concreto y visible de ese valor, están totalmente de acuerdo, un 28,3% está de acuerdo con esa afirmación. Se sienten indecisos 17.2% de los encuestados. Mientras un 2.7% está en desacuerdo, para finalizar con un 4% que está totalmente en desacuerdo.

Antúnez (2009, p. 13) asegura que “la Educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos los individuos de comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás”.

El tema de los valores, y, en consecuencia, la educación en valores, “supone opciones ontológicas trascendentes o immanentes que la fundamentan como propuesta ética y políticas, y así se hacen vida en una comunidad existencial concreta e histórica”. (López Benedi, 2011, p.62).

Compromiso cristiano y social desde la ética

Los resultados apuntan que los estudiantes identifican la pertenencia a la Universidad Católica con la exigencia de una vida ética, así mismo lo recalca en su investigación (Castaño G. y Calderón, 2017) indicando que hay que fortalecer en los estudiantes la importancia de asumir comportamientos basados en principios éticos y valores que marquen una diferencia en su ejercicio profesional. Lo mismo se deja ver claro en la Visión- UNICAH: desarrollo de profesionales líderes, con alta capacidad intelectual, valores claros, con conciencia crítica y principios éticos que contribuyan a la construcción de una nueva sociedad. (Estatutos, UNAH, 2003). La propuesta es orientar a los estudiantes con un enfoque hacia el mundo, pues los cristianos son enviados de vuelta al mundo para testificar y servir. La iglesia, como cuerpo de Cristo, se compromete tanto en la misión eclesial como social.

Formación cristiana y compromiso social

Los datos manifiestan que es preciso estar a favor de la vida con sensibilidad social desde la experiencia cristiana. Para ello el ser humano es capaz de: analizar, sintetizar, abstraer, relacionar, razonar, argumentar, cuestionar (Torregroza, 2007) y a través del método de la Doctrina Social de la Iglesia Ver- Juzgar y Actuar, tomar posturas y compromisos transformadores. Investigaciones como la de Rodríguez (2016), muestran que, aunque la universidad está en un proceso de permanente cambio, no se ha logrado entender el significado de la mística y la vivencia como centro de estudios superior que debe estar impregnado por la Doctrina Social de la Iglesia.

Experiencias de compromiso evangelizador y de promoción humana

En este apartado, se encuentra, según los resultados, un mayor compromiso hacia aspectos sociales y de promoción humana y una mayor resistencia hacia los compromisos de índole religioso/católico. En los sílabos, journalizaciones de las Clase Sello, se denota la búsqueda de hacer una síntesis entre cultura y fe, "Una fe que no se hace cultura es una fe que no es plenamente acogida, enteramente pensada o fielmente vivida". (Papa Juan Pablo II, 1982, N. 74).

Docentes de Clase Sello - Grupos focal

La estadística de la investigación constante que los alumnos estiman que los docentes de Clase Sello tienen una buena formación académica, bíblica y teológica, en el grupo focal con los mismos docentes, ellos reconocen las oportunidades que la Universidad les brinda para formarse en estas áreas. El fin es lograr que, así como hay Clase Sello, hayan de igual manera, Maestros Sello, por ejemplo, en el área de filosofía, no puede catalogarse como un buen docente de filosofía quien exprese ideas que no siente, simule convicciones que no tiene (Aguilar, 2019), además, el profesorado tiene que ser crítico ante la realidad y su propia práctica educativa, deben promover el desarrollo de competencias en el estudiantado para garantizar el aprendizaje y el desempeño de forma positiva en la sociedad.(Paz, 2018). Los docentes Sellos tendrán un perfil profesional que incorpore la investigación y la innovación como parte fundamental de su compromiso. (Corredor & Vallejo, 2005).

Conclusiones

Ningún lugar como la universidad es tan apto y propicio para plantearse las interrogantes fundamentales en la vida. Los encuestados manifiestan un porcentaje significativo que encuentran que la Universidad Católica está alcanzado su cometido y le dan un "plus" en la formación humano, espiritual y académica.

Los estudiantes, aun perteneciendo a diversas denominaciones religiosas, reconocen que estas clases generan un impacto en su vida estudiantil y profesional, el camino ha de ser siempre el promover el diálogo entre creyentes y no creyentes, sin renunciar a la verdad, en la mayor caridad.

No se trata, de formación puramente religiosa, sino de valores, de trascendencia, de sentido de la vida, de orientación de la existencia, de la misión a la que se es llamado, del compromiso solidario y transformador. Mas la fe aparece en el horizonte de la inteligencia y es motor que impulsa ese compromiso liberador, evangelizador y promotor de vida.

En todas las universidades se encontraron espacios de formación ética y en valores, pero es la Universidad Católica la que tiene una línea definida de formación entrelazando las clases, estudio de la biblia y la formación en valores.

El tratamiento pedagógico y metodológico de los contenidos en el ámbito ético en el ambiente universitario, no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia, implica una postura clara desde la óptica, identidad y compromiso cristiano.

Una atención particular ha de prestarse a los contenidos de las Clases Sello, es urgente considerar: la calidad y cantidad del conocimiento, la selección adecuada de las temáticas y la planificación orientadora del proceso enseñanza- aprendizaje.

En los sílabos, jornalizaciones de las Clase Sello, se denota la búsqueda de hacer una síntesis entre cultura y fe, compromiso cristiano y compromiso social en los contextos específicos donde los estudiantes se desenvuelven.

Las experiencias de compromiso social han ido calando, no son percibidas como momentos fuertes, esporádicos y solamente como una “bonita experiencia”, sino como un “estilo de vida” de un estudiante de la UNICAH.

Los alumnos perciben que sus catedráticos tienen una formación bíblica y teológica sólida y adecuada, esa es una visión que puede ser muy bien aprovechada por los docentes de Clases Sello, les da credibilidad y autoridad académica y moral para conducir a los estudiantes, siendo cada docente un maestro que deja huella, ellos mismo son “Sello” para sus alumnos.

Recomendaciones

Todo el personal de la universidad ha de volcarse al conocimiento de los jóvenes que llegan a la institución, su lenguaje, su espiritualidad, su manera de relacionarse, su mundo y su cultura.

La universidad está en un proceso de permanente cambio; le queda el gran reto de entender el significado de la mística y la vivencia, como centro de estudios superior que debe estar impregnado por la Doctrina Social de la Iglesia y formación en valores.

La revisión y actualización de los currículos de las Clase Sello, ha de ser una constante en la Universidad Católica; acentuando la aplicabilidad de los contenidos al ámbito personal, social y profesional.

Se requiere de la actuación del profesor universitario despojado de la rutina y el formalismo, inmerso en un proceso de aprendizaje permanente, dinámico e innovador: de sus actores, escenarios y procesos formativos, con metodologías innovadoras, haciendo uso de la tecnología.

Agradecimientos

Agradecimiento especial para las autoridades de la Universidad, personal administrativo, docente y alumnado.

Financiación

Conflicto de intereses

Referencias

- Aguilar Gordón, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar>
- Arias E. (2020). Culturas juveniles: características, tipos, ejemplos. *Lifeder*
- Benedicto XVI (2011), *Carta encíclica, Porte Fidei*. Ediciones Paulinas.
- Barba, B. (2005). Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), pp. 9-14. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002402.pdf>
- Boni, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13(3), 123-131.
https://doi.www.researchgate.net/publication/47548686_La_educacion_superior_desde_el_enfoque_de_capacidades_Una_propuesta_para_el_debate
- Branda, S. (2014). Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado. II Jornadas de Investigadores, grupos y proyectos de investigación en educación. Investigación y prácticas en educación. *Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile>
- Calderón, R. (2014). *Manual para la transversalización del eje de ética en la dimensión curricular de la UNAH*. Editorial INGRAE.
- Calvet, M., & Pastor, L. (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 5(4), 1-6.
- Claustro Universitario. Universidad Católica de Honduras, Nuestra Señora Reina de la Paz, Estatutos. (2003). Tomo 1-03, Folio No.171. p. 22
- Castaño, G., y Calderón, C. (Compiladores) (2017). *Problemáticas psicosociales en el ámbito universitario y programas de prevención*. Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/328_Problematicas_psicosociales_en_el_ambito_universitario.pdf
- Corredor Montagut, M. V., & Vallejo Arbeláez, J. C. (2005). El compromiso y la responsabilidad del maestro universitario. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1). <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/81>
- Díaz, H., Eguigure Y., Chinchilla, B., Munguía O. (2014). Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Vicerrectoría Académica. *Sistema Editorial Universitario (SEU)*.
- Flores y Pujadas (2019). Compromiso organizacional y desempeño laboral en trabajadores de oficina ejecutiva de administración de gestión de recursos humanos del Hospital Cayetano Heredia, 2019"
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/50301/Flores_RMJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fuentes F. Coord. (2019). *Guía para la enseñanza de la Doctrina Social de la Iglesia en la universidad, Guía del maestro*. Centro de Publicaciones del CELAM.

- Garbizo N., Ordaz M., Lezcano A. (2018). Estrategia de trabajo educativo con jóvenes universitarios. Una propuesta innovadora en la formación de profesionales en Cuba. *Revista electrónica de Estudios y Experiencias en Educación*. 17, 99 – 112. file:///doi.C:/Users/Usuario%20Autorizado/Downloads/567-1496-1-SM.pdf
- Guerrero M., Gómez D. (2012). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. http://doi.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412013000100010&lng=es&tlng=es
- González, M. (2013). *Código de Conducta y Ética*. Universidad Tecnológica de Honduras. Editorial Universitaria – UTH.
- Hodelín TR, Fuentes PD. El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 2014;28(1):115-126.
- Horruttiner, P. (2008). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Irigoyen I., Calleja J. y Riva J. (2018). Pastoral Juvenil y acción social. *Vida Nueva - Pliego*, N° 3.096. <https://www.vidanuevadigital.com/pliego/pastoral-juvenil-y-accion-social/>
- Juanas Oliva A., García, F. y Galán D. (2021). Acciones innovadoras en Educación Física basadas en metodologías activas, recursos tecnológicos, compromiso social y evaluación formativa. *Dianet - Acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*, ISBN 978-84-09-33997-6, págs. 43-51
- Lezcano, J. D. (2019). La experiencia de fe cristiana, Gracia de Dios en la acción humana. [tesis en teología, Universidad Javeriana de Bogotá, Repositorio Institucional <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/45008/LA%20EXPERIENCIA%20DE%20FE%20CRISTIANA.Gracia%20de%20Dios%20en%20la%20acción%20humana.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores. Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado*, 14(3), 1-16.
- Martínez Barrera, F. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Revista Docencia Universitaria*, 10(1), 123-135.
- Martínez, Ferrera y Thievierge (2014) Los alumnos de las universidades católicas, más preocupados por sus proyectos personales y profesionales que por ideales humanísticos de generosidad social. Universidad Pontificia de Comillas. *Ecclesia.noticias* <https://www.comillas.edu/es/noticias-comillas/414-los-alumnos-de-las-universidades-catolicas-mas-preocupados-por-sus-proyectos-personales-y-profesionales-que-por-ideales-humanisticos-de-generosidad-social>
- Martínez, M., Buxarrais, M. R., & Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17–43
- Martino, R. (2018). Las universidades católicas y la doctrina social de la Iglesia. *Iglesia.cl*. <http://www.iglesia.cl/3763-las-universidades-catolicas-y-la-doctrina-social-de-la-iglesia.htm>.
- Molina, L., Pérez, S., & Suárez, A. (2008). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Actaodontologica*. 46(1), 3- 28. <https://doi.actaodontologica.com/ediciones/2008/1/art-9/>.
- Moncada, C. (2020). Diversidad de religiones y su relación con las Clases Sello de la UNICAH. <https://es.scribd.com/document/496740794/INFORMEFINA>
- Neciosup-Severino D. (2015). *La enseñanza de la ética profesional como modo de concretizar la responsabilidad social universitaria universidad de Piura*. [Tesis en ciencias de la educación, Universidad de Piura] Repositorio institucional. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2240/MAE_EDUC_127.pdf?sequence=1&isAllowed=

- Papa Francisco, (2013). *Exhortación apostólica Evangelii Gaudium sobre el anuncio del Evangelio*. Ediciones Paulinas.
- Papa Francisco, (2019), *Exhortación Apostólica post-sinodal dedicada a los jóvenes "Christus vivit"*. Editorial Paulinas
- Papa Juan Pablo II, (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae, Sobre las Universidades Católicas*. Editorial Paulinas.
- Paz Maldonado, E. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (3), p. 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Ponce J. F. (2016), *Filosofía de película* [Tesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/11433>
- Ricón, L. (2008). ¿Qué entendemos por Formación Integral?, Formación para docentes. Editorial Kimpres.
- Rodríguez, R. (2012). *La educación en valores en el ámbito universitario, propuestas y experiencias de la Universidad Europea de Madrid*. Ediciones Narcea.
- Rodríguez, J. (2016). Los principios de la Doctrina Social de la Iglesia en el proyecto educativo institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, ULADECH. *In Crescendo*, 7(2), 54-62.
- Rodríguez, J.R. (2020). Principios de la Doctrina Social de la Iglesia en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica. *In Crescendo*. 7(2), 53- 62
- Rosso, P., y Taboada, P. (2016). Enseñanza de la Bioética en la Escuela de Medicina de la Universidad Católica de Chile. *Ars médica, Revista De Ciencias Médicas*, 28(1), 76. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v28i1.368>
- Ruiz Massieu, A. (2017). Importancia de los Valores Humanos en la Educación. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 12(3), 345-356.
- Sánchez Álvarez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (10),11-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846103002>
- Sierra, M. (2019). Diversidad de religiones y su relación con las Clases Sello de la UNICAH. <https://es.scribd.com/document/496740794/INFORMEFINAL>
- Torralba, J.M. (2017). La doble identidad de las universidades de inspiración cristiana según Ex Corde Ecclesiae. Universidad de Navarra. *Revista PATH*, (14), 131-150.
- Torregroza, E. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía* 9, 171-180
- Valencia García, C., García Parra, C., Ospina Gaviria, C., & Ríos Patiño, A. (2015). *Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid*. *Plumilla Educativa*, 15(1), 179-198. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.839.2015>
- Velastegui, D. (2017). *Estrategia didáctica para la enseñanza de la formación cristiana en el tercer nivel del bachillerato general unificado de la unidad educativa "La Inmaculada"*. [Tesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato]. Repositorio institucional. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2015/1/76468.pdf>

Artículo Original

La identidad digital docente: una revisión sistémica

The teacher's digital identity: a systemic review

Miguel Ángel Ruiz Domínguez¹  0000-0002-7800-1711

Constanza Ruiz Domínguez²  0000-0001-7906-5832

¹Profesor de la Universidad Internacional de la Rioja.

²Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja.

Correspondencia

Miguel Ángel Ruiz Domínguez · miguelangel.ruizdominguez@unir.net

Constanza Ruiz Domínguez · constanza.ruiz@unir.net

Fechas:

Recibido: 17/03/2024

Aceptado: 29/07/2024

Publicado: 30/09/2024

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: La transformación digital implica cambios en los roles profesionales. En este sentido, a lo largo de los últimos años, el conjunto del profesorado ha visto como su perfil identitario ha sufrido mutaciones. Por ello, esta investigación tiene como objetivo principal analizar la identidad digital docente en la búsqueda de entender el concepto de forma holística.

Método: A propósito de este, se ha realizado una revisión sistémica de la literatura pertinente en la base de datos Scopus. Se ha partido de 278 documentos y, tras las distintas fases de cribado y filtrado, se han analizado en profundidad 34 estudios.

Resultados: Los resultados indican que las investigaciones en torno a este tema tienen tres líneas de trabajo centradas en la construcción de la propia identidad, la mejora de la competencia digital y el uso de las plataformas virtuales o redes sociales para su desarrollo.

Conclusiones: Como conclusión se puede decir que, de forma general, falta una mayor profundidad a la hora de conceptualizar la identidad digital centrada en la figura del docente y en su desarrollo como sujeto en el mundo virtual.

Palabras clave: Educación; competencia digital; identidad digital; profesorado; revisión sistémica.

ABSTRACT

Introduction: Digital transformation implies changes in professional roles. In this sense, the whole of the teaching staff sees how their identity profile has undergone mutations over the last few years. Therefore, this research has as main objective to analyze the digital identity of teachers in the search to understand the concept in a holistic way.

Method: es Regarding this, a systemic review of the pertinent literature has been carried out in the Scopus database. 278 documents have been used and, after the different phases of screening and filtering, 34 studies have been analyzed in depth.

Results: The results indicate that the research around this topic has three lines of study focused on the construction of one's own identity, the improvement of digital competence and the use of virtual platforms for its development.

Conclusions: In conclusion, it can be said that, in general, there is a lack of greater depth when it comes to conceptualizing the digital identity centered on the figure of the teacher and on their development as a subject in the virtual world.

Keywords: Education; digital competence; teacher; digital identity; systemic review.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ruiz Domínguez, M. A., & Ruiz Domínguez, C. (2024). La identidad digital docente: una revisión sistémica. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 27–43. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30400>

Introducción

En concreto, para hablar del desarrollo de la identidad se tiene que hacer referencia al ser social y, para ello, nos encontramos con una nomenclatura que versa sobre las distintas narrativas que el ser humano manifiesta en lugares concretos. A priori, debemos entender como el individuo construye su yo identitario en base a cómo los demás le ven (Vansieleghe et al., 2019). Es decir, se basa en un conjunto de rasgos propios de una persona o de una colectividad que lo caracterizan frente a los demás. Desde un punto de vista teórico, posiblemente se entiende la identidad más como un concepto complejo entendido como algo inestable, fluido, semejante a un proceso abierto y permeable a los diversos factores por su multidimensionalidad (Weber y Mitchell, 2008; Peachey y Childs, 2011). Si bien, lo cierto es que el ser humano es un ser social que se ve inmerso en unas pautas culturales y que necesita de la transferencia del conocimiento mediante el aprendizaje constante para su evolución y desarrollo (Goldman et al. 2008; Notley, 2009).

Actualmente, podemos decir que nos encontramos inmersos en la era digital donde las personas tienen a su disposición entornos nuevos de socialización, culturización y desarrollo tanto profesional como vital. De este modo, podemos hacer referencia a los nuevos ambientes virtuales donde el ser humano comienza a desenvolverse como individuo y comprender el mundo que le rodea (Satici, 2019). Estos espacios disponen de una serie de hábitats donde los sujetos pueden encontrar información, crearla y transformarla, nutriendo así parte de su constructo identitario (Ruiz Domínguez y Area Moreira, 2021).

Concepto de identidad digital y comportamiento en la red

En un sentido holístico, Castañeda y Camacho (2012) entienden que la identidad se nutre de dos partes fundamentales. La primera, una parte personal definida por los hechos, en concreto, por las acciones que hacemos en los escenarios digitales. Estas englobarían el flujo de movimientos entre los navegadores, los espacios en los que nos detenemos, nuestra rapidez, etc. La segunda, una parte social que se divide a su vez en dos. Una parte A, en la que están el conjunto de personas que nos transmiten información: a las que escuchamos, reposteamos, compartimos su contenido o les damos likes. Ese conjunto son las que representan nuestra red de contactos y son nuestro primer reflejo social, nuestro círculo de personas más cercanos en el ámbito digital. Y una parte B, compuesto por otro grupo de personas que nos siguen y se ven impactadas por nuestras acciones. En este caso, son ellos los que crean discurso a través de nuestras narrativas.

Todo este conjunto, los vivenciamos a través de aplicaciones en las que invertimos buena parte de nuestro tiempo, tanto de trabajo como de ocio, con la utilización masiva de las redes sociales en un planeta completamente interconectado (Álvarez et al., 2019; González Martínez et al. 2018). En conso-

nancia, estas nuevas vías de socialización no son ajenas al mundo educativo. Igualmente, los docentes son sujetos digitales que necesitan reinterpretar sus propias habilidades y competencias para enfrentarse a las aulas de forma eficiente (Carpenter et al., 2020; Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020; Schroeder et al., 2019).

La identidad digital docente

En este sentido, se puede hacer referencia al uso de la identidad como una parte del yo profesional. En ella se incluyen las actitudes, las valoraciones, conocimientos, creencias y habilidades que podemos compartir con otros pares (Beddoe, 2013, p. 27).

Del mismo modo, si se hace referencia a la identidad docente, se puede hacer mención del desarrollo profesional de los agentes educativos. Este está sujeto a reinterpretaciones constantes de sus creencias, sentimientos, pertenencia al colectivo y experiencias de aprendizaje (Dassa y Derosé, 2017; Rus et al., 2013). A su vez, según Monereo et al. (2013) se pueden establecer tres ejes principales:

- Visión sobre el propio rol y los procesos de enseñanza: las creencias del docente sobre cómo debe ser la enseñanza y cuál es su función en la sociedad.
- Metodología, evaluación y su gestión de las crisis: se incluye las habilidades metodológicas y didácticas, así como sus estrategias para resolver conflictos de aula.
- Sentimientos y emociones vinculadas a la praxis: incluye todo lo vinculado a la percepción sobre su desarrollo profesional.

Cabe destacar como la construcción de un sujeto como docente puede que empiece en su etapa universitaria como estudiante. Es en esa fase académica donde el futuro profesorado adquiere la conciencia, el conocimiento y las habilidades que le hacen cambiar de rol dicente a rol docente tal y como apunta Horvath et al., (2018). No obstante, muchos estudios señalan cómo es la propia práctica la que edifica al sujeto en esa nueva etiqueta (Deoksoon et al. 2021; Henry, 2016; Yuan et al., 2019).

Cabe destacar como, dentro de los escenarios digitales, las redes sociales son un espacio donde el conjunto del profesorado puede desarrollarse como seres en el mundo. Así, según Ruiz Domínguez y Area Moreira (2021) se pueden entender dos roles principales:

- Un rol influencer: en el que el docente se predispone principalmente a interactuar con el conjunto de sus seguidores. En estos perfiles no importa tanto la calidad de los recursos que se comparten o su posibilidad de reutilización, se prioriza su desarrollo ligado a lo personal, primando el tiempo que invierte en estas plataformas en conectar con su público o en generar contenido vinculado al entretenimiento.

- Un rol generador: el docente que no prioriza el tiempo invertido en la red social para alcanzar un mayor impacto y centra sus esfuerzos en crear o curar contenidos de calidad, tratando de potenciar la transferencia del conocimiento.

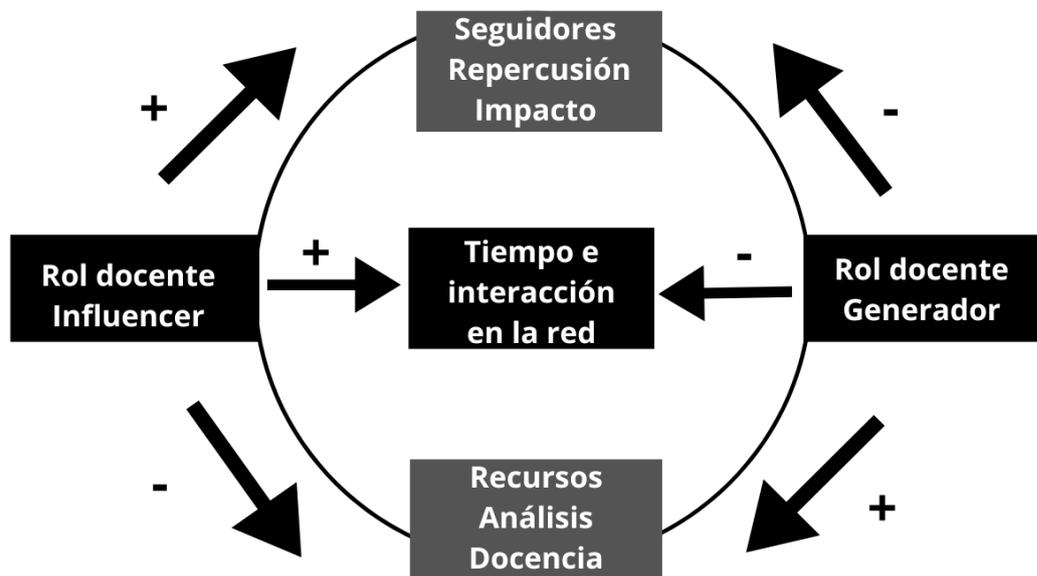


Figura 1. Identidad digital docente en las redes.

Nota: elaboración propia a partir de Ruiz Domínguez y Area Moreira (2021).

La identidad y el desarrollo profesional docente a través de las competencias

En el conjunto de la identidad digital, un profesional activo requiere de un mínimo de competencias que le permitan tener un sentido crítico sobre su propio trabajo. Estas pueden estar vinculadas a la seguridad, a la resolución de problemas, a la búsqueda de información o a los aspectos ligados a la socialización como son la participación, la colaboración, la creación y la transferencia del conocimiento (Comisión Europea, 2018; Redecker, 2017).

En este sentido, desde distintas instituciones se desarrollan iniciativas como la que dicta la resolución (2022) sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, inspirados en las pautas europeas marcadas por el DigComp, que evalúa estas habilidades. De este modo, se premia la necesidad de impulsar procesos de alfabetización digital hacia las nuevas generaciones, identificando los rasgos determinantes de su comportamiento en estos entornos (Falloon, 2020; Wycliff et al., 2019).

Justificación y objetivos de la investigación

Este estudio nace de la necesidad de realizar un análisis bibliográfico sobre los diferentes estudios e investigaciones previas sobre la identidad digital docente. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es realizar una revisión sistémica sobre la identidad digital docente en el periodo

2019- 2022. A partir de este objetivo se plantean las siguientes preguntas de la investigación:

PI1. ¿Cuál es la conceptualización de la identidad digital en relación con el desarrollo profesional del individuo como docente?

PI2. ¿Cuáles son los principales ejes que vinculan el concepto de identidad con el desarrollo competencia digital docente?

PI3. ¿Qué estrategias o acciones se implementan en las redes sociales para desarrollar la identidad digital docente?

Métodos

La finalidad de este trabajo es analizar la identidad digital docente en la búsqueda de entender el concepto de forma holística. Para ello se ha realizado el análisis de la información a lo largo de las múltiples publicaciones de los cuatro últimos años que han tratado sobre el desarrollo de la identidad digital en el mundo educativo. Se busca así realizar una revisión sistémica que sea minuciosa, identificando, interpretando y evaluando los diferentes estudios de forma que se mantenga el rigor y se pueda responder al área de interés de este trabajo (Texier y De Giusti, 2014).

Esta búsqueda se ha llevado a cabo utilizando la base de datos Scopus, analizando previamente otras como Scielo, Eric o Web of Science. Se ha elegido la base Scopus dada la gran relevancia que tiene dentro del ámbito educativo y a la posibilidad de encontrar una representación focalizada en una base concreta. Para ello, se han utilizado los términos de búsqueda “identidad digital docente”, “competencia digital docente”, “redes sociales docentes”, limitando la indagación a “artículos de revista científica” y a los últimos cuatro años. Gracias a estos términos de búsqueda se han encontrado 278 artículos. Una vez se han obtenido el conjunto de investigaciones científicas, se ha procedido a aplicar una serie de criterios de inclusión y exclusión que pueden verse en la Tabla 1, tomando como referencia el procedimiento PRISMA (Page et al., 2021). Todo ello se realiza con el fin de optimizar la búsqueda y dar así respuesta a los objetivos propuestos.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> Estudios que abordan la identidad digital docente como eje fundamental de la investigación. Artículos que dispongan del texto completo. Estudios que están centrados en la práctica docente en entornos digitales. Trabajos comprendidos desde 2019 hasta la actualidad. Estudios publicados en español o inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudios que no abordan la identidad digital docente como eje fundamental de la investigación. Artículos que se encuentren en forma de resumen o comunicación corta. Estudios que no están centrados en la práctica docente en entornos digitales. Trabajos que sean anteriores a 2019. Estudios que estén en idiomas diferentes al español o al inglés.

Tabla 1. Criterios de inclusión y criterios de exclusión.

Notas. Elaboración propia.

En una primera fase, tal y como se aprecia en la Figura 2, se ha procedido a la identificación de los estudios para eliminar los posibles duplicados o aquellos que no pertenecían al ámbito requerido. Posteriormente, se realiza un cribado en función del abstract y el título por parte de los dos investigadores participantes obteniendo 55 artículos. Para finalizar, tras una lectura detenida se han elegido 34 artículos.

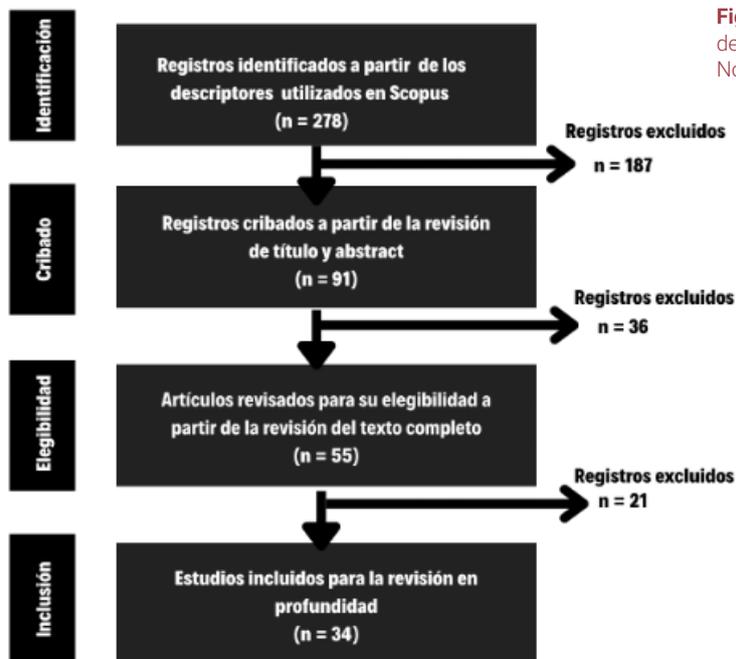


Figura 2. Flujo de proceso de la revisión bibliográfica. Nota: elaboración propia.

Muestra analizada

En la Tabla 2 se muestran los estudios incluidos en el análisis en función de su enfoque metodológico. Se puede observar cómo la gran mayoría de ellos, en concreto veinte, responder a un enfoque cualitativo, mientras que once responden a estudios cuantitativos y tres a un enfoque mixto combinando ambas técnicas: cualitativas y cuantitativas.

Cualitativa (20)

Abuín Vences (2022); Betencur Chicué, y García-Valcárcel (2022); Bheki Khoza (2021); Chervova et al. (2019); Deoksoon y Li (2020); Díaz-Barriga y Vázquez-Negrete (2020); Dimitri (2019); Engeness (2021); Ferretti et al. (2021); Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando (2022); Leiva et al. (2022); McLay y Chua Reyes (2019); Marín Suelves et al. (2021); Muñoz- Rodríguez et al. (2020); Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021); Osorio (2021); Pardo Baldoví y San Martín (2020); Smith (2021); Summer y Joanne (2022); Viñoles-Cosentino et al. (2022).

Cuantitativa (11)

Angulo-Armenta et al. (2021); Fuentes et al. (2019); Gallego-Arrufat et al. (2019); Girón Escudero et al. (2019); Hernández-Ramos et al. (2021); Marimon-Martí et al. (2022); Palacios-Hidalgo et al. (2022); Paz Saavedra et al. (2022); Pozo Sánchez et al. (2020); Torres Barzabal, et al. (2022); Zimmer et al. (2021).

Mixta (3)

Renés-Arellano et al. (2021); Santoveña-Casal y Bernal-Bravo (2019); Tejedor et al. (2021).

Nota: elaboración propia.

Tabla 2. Clasificación de los artículos encontrados en función del enfoque metodológico.

En la Tabla 3 se facilita la clasificación de los estudios analizados en función de su contenido. Se han establecido tres ejes de clasificación en base a las preguntas de investigación. En primer lugar, aquellos estudios que se engloban en el ámbito de la conceptualización y la construcción de la identidad digital docente que abarcan un total de diecisiete artículos. En segundo lugar, son once las investigaciones que vinculan la competencia digital docente con el desarrollo profesional. Finalmente, en tercer lugar, han sido seis los estudios seleccionados que se centran en la utilización y consumo de las redes sociales como escenario de desarrollo de la identidad digital docente.

Cabe mencionar como la gran mayoría de los estudios referentes al primer bloque (catorce) han utilizado una metodología cualitativa. Por el contrario, la gran parte de las investigaciones del segundo (ocho) utilizan técnicas cuantitativas.

Conceptualización y construcción de la identidad digital (17)	Bheki Khoza (2021); Chervova et al. (2019); Deoksoon y Li (2020); Díaz-Barriga, y Vázquez-Negrete (2020); Dimitri (2019); Engeness (2021); Ferretti et al. (2021); Hernández-Ramos et al. (2021); Leiva et al. (2022); McLay y Chua Reyes (2019); Marín Suelves et al. (2021); Muñoz- Rodríguez et al. (2020); Osorio (2021); Pardo Baldoví y San Martín (2020); Renés-Arellano et al. (2021); Smith (2021); Zimmer et al. (2021).
Competencia digital docente (11)	Betencur Chicué y García-Valcárcel (2022); Fuentes et al. (2019); Gallego-Arrufat et al. (2019); Girón Escudero et al. (2019); Marimon-Martí et al. (2022); Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021); Palacios-Hidalgo et al. (2022); Paz Saavedra et al. (2022); Pozo Sánchez et al. (2020); Torres Barzabal et al. (2022); Viñoles-Cosentin et al. (2022).
Utilización y consumo de las redes sociales como escenario de desarrollo de la identidad digital docente (6)	Abuín Vences (2022); Angulo-Armenta et al. (2021); Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando (2022); Santoveña-Casal y Bernal-Bravo (2019); Summer y Joanne (2022); Tejedor et al. (2021).

Tabla 3. Clasificación de los artículos encontrados en función de su contenido.

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, en la Figura 3 podemos observar cuáles han sido las diez palabras clave más utilizadas en dichas investigaciones. Entre ellas, las que se repiten en más ocasiones son: Competencia Digital (once), Educación (10), e identidad (9).

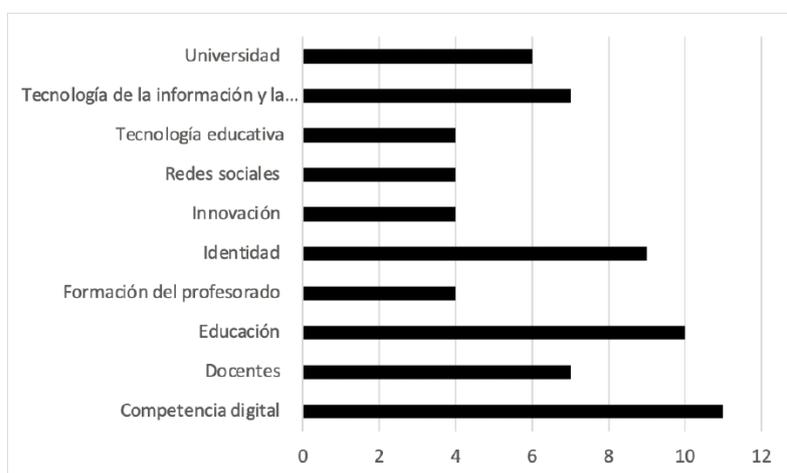


Figura 3. Palabras clave más utilizadas. Nota: elaboración propia.

Análisis y resultados

Una vez analizados en profundidad el conjunto de los artículos descritos previamente se procede a detallar los principales resultados en función a las tres preguntas de investigación realizadas.

La conceptualización de la identidad digital en relación con el desarrollo profesional del individuo como docente

Dando respuesta a la primera pregunta del estudio, tras la revisión bibliográfica de las múltiples investigaciones, se observa cómo la construcción de la identidad docente parte de un camino complejo y fragmentado que depende de la formación continua de los sujetos.

Por una parte, se entiende la edificación de la identidad docente como un proceso en constante evolución. Esta se manifiesta en su práctica diaria y se mantiene con las creencias y sentimientos sobre su propio “yo” como profesional (Hernández-Ramos et al., 2021). Al igual, la transformación digital supone una crisis dentro de la cuestión identitaria docente, la cual necesita de una reformulación que encaje dentro del nuevo eje y que pueda dar respuesta a las demandas sociales actuales propias de una nueva era postindustrial (Bheki Khoza ,2021; Marín Suelves et al., 2021).

A esto se incrementa la baja estimación o prestigio que puede llegar a tener la profesión en relación con otros momentos históricos. La minusvaloración o el cuestionamiento popular al profesorado forma parte del discurso colectivo y genera un impacto directo en la representación de ese “yo” docente. Al fin y al cabo, el imaginario colectivo es el que define la identidad. Por ello, es en esa batalla discursiva asociada a la semiótica a lo que el conjunto del claustro docente debe enfrentarse a diario. En este sentido, la praxis se puede ver afectada. La percepción de su labor social puede inferir en la motivación y que esta afecte a su toma de decisiones y comportamientos (Deoksoon y Li, 2020; Ferretti et al., 2021; Osorio, 2021).

Por otro lado, las plataformas digitales ofrecen diferentes escenarios donde se adquieren prácticas asociadas a su idiosincrasia. De esta forma, se determinan múltiples roles sociales en la construcción constante entre los otros sujetos con los que interactuamos. Esta manera de comportarnos se visibiliza en las múltiples manifestaciones en la que los individuos se muestran o sienten en el mundo, ya sea trabajando, relacionándose con los demás o pensando. Asimismo, el conjunto del profesorado no es ajeno a estos entornos por lo que debe encontrar ese constructo híbrido entre lo personal y lo profesional en su yo digital (Muñoz- Rodríguez et al., 2020; Pardo Baldoví y San Martín, 2020).

Al igual, se entiende los espacios digitales como entornos donde los docentes deben ser los protagonistas a la hora de fomentar el civismo, la intercul-

turalidad, la apuesta por una educación inclusiva, siendo los agentes responsables de la alfabetización de los educandos presentes y futuros (Leiva et al., 2022). Sobre todo, tal y como se ha analizado, deben entender la importancia de la no neutralidad de estas esferas digitales donde la mera presencia en ellas afecta directamente a nuestra manera de entender el mundo. Por este motivo, los estudios apuntan la necesidad por parte del profesorado de crear un discurso que sostenga un conjunto de valores que de un sentido de dignidad al desarrollo y la convivencia social en el espacio virtual (Renés-Arellano et al., 2021).

Los principales ejes que vinculan el concepto de identidad con el desarrollo competencia digital docente

La segunda pregunta de la investigación trata de ver cómo se vincula la conceptualización de la identidad digital dentro de investigaciones que versan sobre las competencias docentes.

En primer lugar, el perfil profesional del profesorado en la era virtual está vinculado a las habilidades que estos deben tener para manejarse correctamente en estos escenarios. Por este motivo, distintas investigaciones tratan de analizar los marcos que estudian la competencia digital en su conjunto para analizar qué se entiende por un nivel óptimo de las mismas. A la vez, destacan la importancia de que haya literatura científica amparada en la experiencia y en estudios longitudinales que describan estrategias formativas que permitan alcanzarla y que sirva como ejemplo o modelo exportable para otros centros (Betencur Chicué y García-Valcárcel, 2022; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

En esta línea, se entiende que la adquisición de las habilidades que configuran el corpus docente virtual se conforma principalmente en la práctica. Es por ello por lo que se incide en entender las tecnologías digitales como meras herramientas o espacios donde el profesorado se puede desenvolver ejerciendo su profesión. Así, son las metodologías y las acciones, la manera de utilizar estas herramientas o manejarse en estas plataformas, lo que configura el acto educativo. Si bien, ello requiere del compromiso por la renovación y actualización permanente por parte del conjunto del claustro que no siempre se siente capacitado para ello ejerciendo una cierta resistencia al cambio (Fuentes et al. 2019; Gallego-Arrufat et al., 2019; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021; Pozo Sánchez, et al., 2020). Por otro lado, se observa como la identidad se crea también a través de un rol que supone ciertas actitudes o creencias. Estas vienen determinadas por la disposición del sujeto respecto a lo tecnológico. En este caso, se acentúa cómo los pensamientos o creencias del profesorado hacia las tecnologías suponen un factor determinante en la evolución de su perfil digital y, a su vez, esto se refleja en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Paz Saavedra, et al., 2022).

En la misma línea, las investigaciones apuntan hacia la necesidad de encontrar mecanismos que puedan evaluar las habilidades que definen una correcta práctica profesional. Sin embargo, se observa como estos instrumentos de análisis suelen estar ligados a preguntas directas a los sujetos sobre cómo entienden ellos sus habilidades y aptitudes. En este sentido, se comprueba como la autopercepción del profesorado suele ajustarse a un espectro que parte de la subjetividad y que no se ve reflejado en la práctica diaria (Girón Escudero et al. 2019; Marimon-Martí et al., 2022; Palacios-Hidalgo et al., 2022; Torres Barzabal et al., 2022).

Estrategias o acciones que se implementan en las redes sociales para desarrollar la identidad digital docente

Con relación a la tercera pregunta de la investigación, se entiende que las redes sociales son las plataformas en la que los sujetos invierten buena parte de su día y, por tanto, son escenarios fundamentales en la construcción de su “yo” como docente.

Siendo consumidores o usuarios, la posibilidad de utilizar las redes sociales para trabajar la propia identidad de los centros educativos es una realidad que se ejerce a través de la figura del docente. Estas plataformas pueden servir como vías de comunicación exterior e interior de la institución y, sobre todo, ser la cara visible. Como ejemplo, entre las acciones más destacadas en centros privados podemos encontrar la captación de nuevo alumnado (Abuín Vences ,2022).

Del mismo modo, se entiende también la utilización de las redes sociales como plataformas educativas donde divulgar o impartir la docencia.

Estas se posicionan como escenarios pedagógicos emergentes ante acontecimientos de crisis como fue la pandemia de la COVID -19. A su vez, son espacios que potencian la creación de contenidos y que permiten el desarrollo profesional y la transferencia del conocimiento, pudiendo estar hablando así de la “edu-comunicación”. Si bien, es importante encontrar los canales específicos que puedan llegar realmente al alumnado (Angulo-Armenta et al., 2021). Para ello se requiere conocimiento del entorno y dinámicas propias de cada una de estas redes. De la misma forma, estas aplicaciones se entienden principalmente por los estudiantes como herramientas destinadas al ocio por lo que es necesario de una buena praxis para reconvenirlos en espacios de aprendizaje óptimos (Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando, 2022; Summer y Joanne, 2022; Tejedor et al., 2021).

Discusión y conclusiones

En la línea que apunta Viñoles-Cosentino et al. (2022), en los últimos años el estudio de la competencia digital asociada al ámbito docente ha adquiri-

do una relevancia considerable. Estos trabajos tratan de analizar múltiples cuestiones como puede ser la evaluación de la propia competencia digital, la aplicación de metodologías docentes o un sinfín de cuestiones que puedan tener relación con el tema. Si bien, retomando el objetivo principal de esta investigación, al tratar de revisar la literatura pertinente en cuanto a la conceptualización de la identidad digital, se encuentra una carencia generalizada en cuanto a una conceptualización clara enfocada al perfil profesional del profesorado en el ámbito digital. Esto se puede llegar a entender mejor a continuación, con las conclusiones que dan respuesta a las diferentes cuestiones de este estudio.

Para dar por concluida la primera pregunta de la investigación, la conceptualización de la identidad digital docente se mantiene como algo no estático. Esto mismo impide que pueda mantenerse una definición en el tiempo, siendo más bien un proceso dinámico que se constituye por múltiples fragmentos y se ve influenciado por el contexto social que le rodea como bien apunta Vansieleghem et al. (2019). Si bien, la falta de una definición conceptual fija no debe suponer un subterfugio para la ausencia de interés e implicación en las aristas que implican al desarrollo profesional. Por ejemplo, Bheki Khoza (2021) señala que en lo que se puede entender como una cuarta revolución industrial, el profesorado no debe ampararse en la teoría de estar viviendo un cambio de paradigma cuando la incorporación de las tecnologías digitales forma ya parte del presente social e incluso de una generación adulta que ya ha nacido inmersa en ella. Recientemente, nuestras necesidades pasan a ser atendidas por la tecnología, lo que exige que el poder del razonamiento humano sea superior. Con ello, el profesorado debe trabajar el pensamiento crítico, lo que debe suponer a su vez una tensión identitaria.

Respecto a la segunda pregunta de la investigación, tras realizar el análisis sobre los ejes que vinculan el concepto de identidad con el desarrollo competencia digital docente, se han encontrado distintas líneas de estudio que perfilan la figura identitaria. Por un lado, aquellos artículos que están centrados en la definición de los marcos de referencia. Por otros, aquellos que buscan las habilidades en la práctica y otros que tratan de valorar el impacto con evaluaciones. Si bien, tal y como apuntan los estudios de Hillmayr et al. (2020) y López et al. (2020) la competencia digital de los docentes tiene un papel fundamental en los mecanismos de creación de su identidad y se necesitan pruebas que traten de vislumbrar su desarrollo óptimo en las aulas ya sean presenciales o virtuales. Igualmente, se hace necesario la búsqueda de un marco común que trate de analizar de forma objetiva la práctica docente. Esto implica que no deben ampararse únicamente en la percepción del analizado sobre su praxis.

En lo que respecta a la tercera pregunta de la investigación, en la búsqueda de estrategias o acciones implementadas en las redes sociales para el desarrollo de la identidad digital, se concluye que al igual que apunta Gui-

ñez-Cabrera y Mansilla-Obando (2022), los docentes deben entender como su praxis debe estar vinculada a la divulgación y a la transferencia del conocimiento. Del mismo modo que apunta López (2015), los entornos digitales representan espacios donde el individuo invierte buena parte de su tiempo y, a la vez, desarrolla su identidad. Esto tiene un fuerte impacto en nuestras acciones diarias y en la construcción de nuestro ser en el mundo.

Finalmente, se puede concluir que la necesidad de un discurso alfabetizador en los entornos digitales hace prioritario repensar la figura identitaria del docente. Por mucho que el concepto pueda ser fluido, la identidad no deja de ser un constructo social que debe ser repensado, reconstruido, un puzzle que pueda hacerse y deshacerse para dar respuesta a los cambios sociales pertinentes. El profesorado no puede ser ajeno a estos tiempos en los que vivimos y al impacto de la tecnología. Asimismo, se observa como los valores pedagógicos del presente no responden a la era digital en la que ya estamos inmersos.

Referencias

- Álvarez, E., Heredia, H., y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacio*, 20(40). <http://hdl.handle.net/10498/21358>
- Abuín Vences, N. (2022). Análisis de la publicidad en las redes sociales de las principales universidades españolas. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 2-12. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.4307>
- Angulo-Armenta, J., Sandoval-Mariscal, P., Torres-Gastelú, C., y García-Lóez, R. (2021). Usabilidad de redes sociales con propósitos académicos en educación superior. *Formación Universitaria*, 14(6), 25-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600025>
- Beddoe, L. (2013). Health social work: Professional identity and knowledge Qualitative Social Work. *Qualitative Social Work*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/1473325011415455>
- Betencur Chicué, V., y García-Valcárcel, A. (2022). Necesidades de formación en torno a la Competencia Digital Docente: revisión sistémica. *Journal of Communication*, 25, 133-147 <https://doi.org/10.14201/fjc.29603>
- Bheki Khoza, S. (2021). Can Teachers' Identities Come to the Rescue in the Fourth Industrial Revolution? *Technology, Knowledge and Learning. Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09560-z>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Castañeda, L., y Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *Profesional de la información*, 4, 354-360. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.04>
- Comisión Europea (2018). *Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/3YUJewLS>
- Chervova, A, Zayteseva, S., Kiselev, G., Mikhailov, A., Muravyova, G., Rzaeva, E., Sitnova, E., y Sheptukhovskiy, M. (2019). *Role of technology-enhanced learning environment at universities in shaping teachers' professional identity*. *Opción*, 35(19), 429-443. <https://bit.ly/3IX55wO>

- Dassa, L., y Derose, D. S. (2017). Get in the Teacher Zone: A Perception Study of Preservice Teachers and Their Teacher Identity. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 101-113. <https://bit.ly/3XMDmMs>
- Deoksoon, K., y Li, M. (2020). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education* 8(1), 33-61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Deoksoon, K., Yinru, L., Zhao, Y. Shuyue, Z., y Jeremy, A. (2021). Teacher professional identity development through digital stories. *Computer and Education*, 162. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104040>
- Díaz-Barriga, F., y Vázquez-Negrete, V. (2020). Avatares y cajas de herramientas: Identidad digital y sentido del aprendizaje en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-23. <http://bit.ly/3EujcJC>
- Dimitri, Y. (2019). Who you're gonna call? The development of university digital leaders. A case study. *Media Studies*, 10(19), 102-118. <http://bit.ly/3xKTG5Q>
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68,2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Ferretti, F., Santi, G. R. P., Del Zozzo, A., Garzetti, M., y Bolondi, G. (2021). Assessment Practices and Beliefs. Teachers' Perspectives on Assessment during Long Distance Learning. *Education Science*, 11, 264. <https://doi.org/10.3390/educsci11060264>
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., y Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Revista Comunicar*, 21(27), 57.67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R., y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Goldman, S., Booker, A., y McDermott, M. (2008). Mixing the digital, social, and cultural: learning, identity, and agency in youth participation. En: D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 185-206). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning. Cambridge, MA: The MIT Press, doi: 10.1162/dmal.9780262524834.vii
- Guiñez-Cabrera, N., y Mansilla-Obando, K. (2022). Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok. *Revista Comunicar*, 71(30), 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Hernández-Ramos, J., Martínez-Abad, F., y Sánchez-Prieto, J. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21). <https://doi.org/10.6018/red.449321>
- Hillmayr, D., Ziernwald, L. Reinhold, F., y Hofer, S. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-speci-

- fic meta-analysis. *Computers & Education*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897>
- Horvath, M., Goodell, J. E., y Kosteas, V. D. (2018). Decisions to enter and continue in the teaching profession: Evidence from a sample of U.S. secondary STEM teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 71, 57–65. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.007>
- Izquierdo-Iranzo, P., y Gallardo-Echenique, E. E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. *Comunicar*, 28(62), 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Leiva, J., Alcalá del Olmo, M., García Aguilera, F., y Santos Villalba, M. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- López, M. C. (2015). TIC y redes sociales en educación secundaria: Análisis sobre identidad digital y riesgos en la red. *Etic@net*, 14(2). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v14i2.11974>
- López, A., Burgos, D., Branch, J. W., y Younes-Velosa, C. (2020). Un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria basado en competencias digitales para profesores. *Campus Virtuales*, 9(2), 71-82. <https://bit.ly/3lptyCw>
- Marimon-Martí, M., Romeu-Fontanillas, T., Ojando- Pons. E., y Esteve-González, V. (2022). Competencia Digital Docente: autopercepción en estudiantes de educación. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, 65, 275-303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>
- Marín Suelves, D., Pardo Baldoví, M. I., Vidal Esteve, M. I., y San Martín Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- McLay, K., y Chua Reyes, V. (2019). Identity and digital equity: Reflections on a university educational technology course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 15-29. <https://doi.org/10.14742/ajet.5552>
- Molina-Pérez, J., y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Monereo, C., Weise, C., y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323–340. <http://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Muñoz- Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S., y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 457-475. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
- Notley, T. (2009). Young people, online networks, and social inclusion. *Journal of computer-mediated communication*, 14(4). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x>
- Osorio, V. (2021). Representaciones discursivas de la identidad de las maestras uruguayas en medios digitales de noticias: análisis de transitividad. *Raled*, 21(2), 101-120. <https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.101-120>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología (English ed.)*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

- Palacios-Hidalgo, F., Huertas-Abril, C., y Gómez-Parra, M. (2022). Competencia digital docente percibida del profesorado bilingüe en formación: Estudio comparativo entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia de emergencia. *Revista de Educación a Distancia*, 69(22), 5. <http://dx.doi.org/10.6018/red.466771>
- Pardo Baldoví, M., y San Martín, A. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares. ¿La uberización de las relaciones laborales? *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 161-179. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.72767>
- Paz Saavedra, L., Gisbert Cervera, M., y Usart Rodríguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Peachey, A., y Childs, M. (2011). *Reinventing ourselves: contemporary concepts of identity in virtual worlds*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-85729-361-9>
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A. H., y Hinojo Lucena, F. (2020). Flipped Learning y competencia digital: una conexión docente necesaria para su desarrollo en la educación actual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 127-141. <https://doi.org/10.6018/reifop.422971>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. In Punie, Y. (Ed.), *Publications office of the European Union*. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Renés-Arellano, P., Hernández-Serrano, M.J., Caldeiro Pedreira, M., y Alvites.Huamaní, C. (2021). Contravalores del ethos digital percibidos por futuros formadores. *Revista Comunicar*, 69(29), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-05>
- Resolución 8042/2022, de 4 de mayo, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 116 de 4 de mayo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/5>
- Ruiz Domínguez, M., y Area Moreira, M. (2021). La transferencia del conocimiento en la red. Análisis del portal educativo Yo Soy Tu Profe. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 159-180. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1917>
- Rus, C., Tomsa, A., Rebeha, O., y Apóstol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis Procedia-Social and Behavioral Sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.302>
- Santoveña-Casal, S., y Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Revista Comunicar*, 58(27), 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>
- Satici, S. (2019). Facebook Addiction and Subjective Well-Being: a Study of the Mediating Role of Shyness and Loneliness. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 41-55. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9862-8>
- Schroeder, S., Curcio, R., y Lundgren, L. (2019). Expanding the Learning Network: How Teachers Use Pinterest. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1573354>
- Smith, M. (2021). Call in a social context: reflecting on digital equity, identity, and interaction in the post-Covid age. *Quality Assurance in Education*, 29(4), 537-549. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2020-0122>
- Summer, D., y Joanne, Y. (2022). Double tap, double trouble: Instagram, teachers, and profit. *E-Learning and Digital Media*, 19(3), 320-339. <https://doi.org/10.1177/20427530211064706>
- Tejedor, S., Coromina, O., y Pla-Campas, G. (2021). Microblogging en escenarios curriculares universitarios: el uso de Twitter más allá del encargo docente. *Revista Electrónica*

- ca de Investigación Educativa*, 23(20), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e20.3565>
- Texier, J., y De Giusti, M. (2014). Elements of resource representation in institutional repositories: A bibliographic review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 38(1) 43-53. <https://bit.ly/3xQ4UWx>
- Torres Barzabal, L., Martínez Gimeno, A., Jaén Martínez, A., y Hermsilla Rodríguez, J. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. *PíxelL-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 35-64. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>
- Vansieleghe, N., Vlieghe, J., y Zahn, M. (2019). *Education in the Age of the Screen. Possibilities and Transformations in Technology*. Routledge.
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., y Esteve-Mon, F. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Weber, S., y Mitchell, C. (2008). Imaging, keyboarding, and posting identities: young people and new media technologies. En D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 25-47). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning. Cambridge, MA: The MIT Press. doi: 10.1162/dmal.9780262524834. vii
- Wycliff, E. Johannesen, M., y Gudmundsdottir, B. (2019). Developing teachers' digital competence: approaches for Art and Design teacher educators in Uganda. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 15(1), 147-163. <https://bit.ly/3IWRP1x>
- Yuan, R., Liu, W., y Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation, and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1-22. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Zimmer, W., McTigue, E., y Matsuda, N. (2021). Development and validation of the teachers' digital learning identity survey. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101717>

Innovación docente

El uso de las fuentes para favorecer las competencias de pensamiento histórico desde la educación patrimonial. La cueva palacio del Magistral, en Guadix (Granada)

The use of sources to promote historical thinking skills from heritage education. The Magistral Palace Cave, in Guadix (Granada)

Manuel Cortés Magán¹

¹Profesor de Enseñanza Secundaria en el IES Padre Poveda. Guadix Granada. España.

Correspondencia

Manuel Cortés Magán · khortes@gmail.com

Fechas:

Recibido: 17/09/2024

Aceptado: 19/09/2024

Publicado: 30/09/2024

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: Presentamos un proyecto de investigación educativa, destinado al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Su objetivo es favorecer las competencias de pensamiento histórico desde la educación patrimonial, utilizando como recurso las fuentes, cuyo análisis ha permitido identificar y analizar un patrimonio desaparecido y olvidado, "La Cueva Palacio del Magistral Gallardo), caso único y singular en la arquitectura excavada de la ciudad de Guadix.

Método: La metodología pertenece al paradigma cualitativo, en concreto el análisis de contenido, con carácter descriptivo, de las fuentes utilizadas.

Resultados: Los resultados esperados parten de la consideración de la educación histórica, como método que permite sistematizar las evidencias de que dispone el alumnado para explicar los procesos históricos que estudian partiendo de su patrimonio cercano, desde una perspectiva crítica; la necesidad de cambios en la metodología, evaluación y en el rol del profesorado, y la importancia de trabajar problemas relevantes en el aula partiendo del entorno cercano del alumnado para favorecer el logro de los ODSs.

Conclusiones: El análisis Dafo del proyecto muestra que la recuperación histórica de un patrimonio olvidado, a través del análisis de las fuentes, favorece el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico: causas y consecuencia, cambio y continuidad, evidencias históricas y conciencia histórica. Favorece conocer, comprender y valorar el patrimonio del entorno cercano y la importancia de los patrimonios controversiales, de los que forman parte los patrimonios olvidados, como la Cueva Palacio del Magistral Gallardo, como fuente primaria para la enseñanza aprendizaje de la historia.

Palabras clave: educación histórica; patrimonio local; competencias de pensamiento histórico; educación patrimonial; arquitectura excavada.

ABSTRACT

Introduction: We present an educational research project, aimed at students in the 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccalaureate. Its objective is to promote historical thinking skills from heritage education, using sources as a resource, whose analysis has allowed us to identify and analyze a lost and forgotten heritage, "The Palace Cave of the Magistral Gallardo), a unique and singular case in the excavated architecture of the city of Guadix.

Method: The methodology belongs to the qualitative paradigm, specifically the descriptive content analysis of the sources used.

Results: The expected results are based on the consideration of historical education as a method that allows students to systematize the evidence available to explain the historical processes they study based on their close heritage, from a critical perspective; the need for changes in methodology, evaluation and in the role of teachers and the importance of working on relevant problems in the classroom based on the students' close environment to promote the achievement of the SDGs.

Conclusions: The SWOT analysis of the project shows that the historical recovery of a forgotten heritage, through the analysis of sources, favors the development of historical thinking skills: causes and consequences, change and continuity, historical evidence and historical awareness. It promotes knowing, understanding and valuing the heritage of the nearby environment and the importance of controversial heritage, of which forgotten heritage is part, such as the Cueva Palacio del Magistral Gallardo, as a primary source for teaching and learning history.

Keywords: historical education; local heritage; historical thinking skills; heritage education; excavated architecture.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Cortés Magán M. (2024). El uso de las fuentes para favorecer las competencias de pensamiento histórico desde la educación patrimonial. La cueva palacio del Magistral, en Guadix (Granada). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 44–67. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31568>

Introducción

Presentamos una investigación educativa destinada al alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato cuyo objetivo es la recuperación histórica de un patrimonio desaparecido y olvidado de la ciudad de Guadix (Granada): la Cueva Palacio del Magistral. El producto final será la construcción de una maqueta tridimensional en colaboración con el Departamento de Diseño de Interiores de la Escuela de Arte de Guadix, una vez finalizada será presentada públicamente, coordinado desde el grupo UNES de la UGR y el Geoparque de Granada. Con el fin de favorecer que el alumnado, adquiera las competencias de pensamiento histórico, de acuerdo con el marco europeo de educación, vinculado con el desarrollo de las competencias y, por tanto, las capacidades que favorezcan el desarrollo profesional, que ha dado lugar a un cambio en los procesos educativos, que se orientan hacia el desarrollo de las competencias que el alumnado debe adquirir en los diferentes niveles educativos. Cambio recogido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre y en la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la que una de las finalidades de la enseñanza aprendizaje de la historia es que el alumnado adquiera dichas competencias, entendidas como: “ un proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos y el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos”.

Cuestión que se debe trabajar desde la educación histórica, que en este caso se ha abordado desde la educación patrimonial, utilizando como recurso las fuentes.

Fundamentación teórica

La Educación Histórica

Desde la consideración de la historia como ciencia que depende de la relación con su objeto a través del conocimiento (Miralles, Molina y Ortuño 2011), han sido muchas las reflexiones realizadas sobre su utilidad social. De ellas podemos destacar la de Lucien Febvre que define la historia como “ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo” o la de Pierre Vilar quien considera que “la historia es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras a la sucesión de acontecimientos”. También destacar la de E. H. Carr quien la define como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Gómez y Rodríguez 2017, p. 268). En este sentido,

siguiendo a Marc Bloch (1982, p. 19) consideramos que “la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo”.

También ha sido analizado por diferentes especialistas su valor educativo que ha hecho que esté presente en los currículos a lo largo de tiempo, pues como señalan Prats y Santana (2011), la historia es una disciplina que posibilita la reflexión sobre las razones que existen detrás de los hechos y fenómenos históricos; capacita para comprender la complejidad de los acontecimientos y fenómenos sociales tanto del pasado como del presente; es esencial en la formación del individuo y determinar su posición ante la sociedad, permitiendo desarrollar un criterio propio y tener una visión crítica del presente. A pesar de ello, su enseñanza/aprendizaje durante mucho tiempo se ha realizado como la transmisión más o menos eficaz de un relato basado en fechas, acontecimientos y personajes relevantes, que aún se mantiene en las aulas, como puede apreciarse en la escasa presencia de contenidos procedimentales y competenciales en la enseñanza de la historia.

Pero saber historia no es eso, desde hace años diversos expertos en didáctica de la historia de todo el mundo han invertido sus esfuerzos hacia lo que se denomina educación histórica, entendida como un método que permite sistematizar las evidencias de que dispone el alumnado para explicar los procesos históricos que estudian. El origen de este planteamiento que pone el acento en la enseñanza de las destrezas históricas, tiene su origen en los años 70 con la aparición en Inglaterra de movimientos de innovación pedagógica (Chapman, 2011; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013) y la aplicación de enfoques didácticos activos, que acabarán por consolidarse y darán lugar a la aparición de un nuevo paradigma educativo de la Historia, referente en la actualidad en la Didáctica de la Historia a nivel internacional, al extenderse por Estados Unidos y Canadá, llegando a Iberoamérica y Europa, donde tiene una clara presencia en Portugal, mientras que en Francia y España aún predomina una visión “tradicional” de la enseñanza de la historia (Martínez, Gómez y Miralles, 2015).

En la actualidad, la educación histórica es una línea de investigación relevante en el área de la didáctica de las ciencias sociales a nivel nacional e internacional (Rodríguez, Gómez, López Facal y Miralles, 2020) y en nuestro país son numerosas las investigaciones realizadas en este sentido. Baste citar los trabajos sobre identidad, manuales, formación del profesorado, educación secundaria o fuentes históricas de Gómez, López Facal y Rodríguez (2019). Esta línea de investigación está ligada a las nociones del pensamiento histórico, conciencia histórica y la enseñanza por competencias, a través de los denominados conceptos de segundo orden, que requieren mayor complejidad cognitiva.

Situación que hace necesario efectuar unos cambios en la finalidad de su enseñanza que debe estar orientada a que el alumnado conozca los desafíos

y problemas del presente, partiendo de lo local a lo global, favoreciendo que adquiera una mirada crítica y responsable, llevando a cabo su enseñanza con un enfoque basado en problemas sociales relevantes, con el fin de despertar en el alumnado la conciencia histórica sobre problemas, conflictos e incertidumbres actuales, complementando la visión histórica de la sociedad a través de su dinámica y evolución en el tiempo. Con el fin de que sus juicios propios, capacidad de diálogo y debate estén fundamentados y argumentados previniendo la desinformación, la falta de criterio y actitudes intolerantes; en la metodología utilizada en el aula que puede ser diversas como por ejemplo: el trabajo por proyectos, el desarrollo de experiencias de investigación y otras propuestas basadas en el aprendizaje inductivo y la experimentación. Y finalmente en la evaluación, que debe ser procesual no solo sumativa y estar basada en indicadores de logro, ligados a rúbricas y guías de observación y no utilizar solo el tradicional examen memorístico y escrito, sino promover trabajos y exposiciones colectivas, ponderadas no solo mediante la heteroevaluación del docente, sino también por medio de coevaluación y autoevaluación (Miralles, 2022). Sin embargo este nuevo paradigma entra en contradicción con la realidad aún presente en el aula, tanto en la metodología empleada para la enseñanza aprendizaje de la historia, como en la percepción que el alumnado de secundaria tiene de ella, al considerarla como un conocimiento basado en memorizar fechas, datos y personajes relevantes que consideran alejados de su realidad y basado en programas enciclopédicos y memorísticos.

Para que el alumnado adquiera en la formación secundaria las competencias de pensamiento histórico es necesario contar con un modelo cognitivo sólido basado en el empleo de conceptos organizativos –conceptos de primer orden– relativos a los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo, y a los significados propios de algunos términos específicos propios del campo semántico de la historia como pueden ser “rey”, “constitución”, “estamento”, “vasallaje”, etc., que solo pueden utilizarse adecuadamente en un marco temporal y espacial específico (Arteaga y Camargo, 2013) y los conceptos de segundo orden, que son las nociones que permiten acceder a la historia como una forma de conocimiento específica (Lee y Ashby, 2000) entre las que se encuentra tiempo histórico, espacio-tiempo, procesos y actores, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. A pesar de ello todavía en nuestro país la educación histórica no es una realidad total en el aula y menos aún en Bachillerato, etapa destinada a preparar el acceso a la universidad, como los demuestran las diferentes investigaciones realizadas al respecto, basadas en el análisis de los libros de texto de secundaria y bachillerato, por autores como de Gómez, C.J. (2014), Sáiz, (2013, 2014), Gómez, J.M. (2019) y Gómez J.M., Pastor, Alcaraz y Palma (2022). Por tanto tal enfoque podemos decir que es aún incipiente en España, a pesar de que en otros países –Canadá, USA, GB– (Lee, Dickinson

y Ashby, 2004; Wineburg, 2001; Seixas, Morton, Colyer y Fornazzari, 2013) lleva décadas desarrollándose. Por todo ello la finalidad de este proyecto es lograr que el alumnado adquiera dichas competencias partiendo de su entorno cercano, a través de un patrimonio desaparecido y olvidado, utilizando como recurso las fuentes. Favoreciendo con ello las siguientes competencias específicas:

- Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
- Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.
- Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
- Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.

El paisaje cultural de Guadix. La Cueva Palacio del Magistral, un ejemplo singular de arquitectura excavada

Somos conscientes de que el marco cronológico y geográfico de esta investigación es muy concreto, pero sin duda se puede extrapolar a otros contextos y etapas históricas. El contexto temporal se desarrolla a finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. El contexto geográfico se sitúa en Guadix, ciudad de la provincia de Granada, cargada de historia que cuenta con un rico patrimonio. Su paisaje cultural está lleno de elementos patrimoniales que nos hablan de cómo sus tierras han sido ocupadas por diferentes culturas a lo largo del tiempo, las cuales han dejado su huella presente en la piel de esta ciudad. Paisaje cultural, entendido según el concepto que surge en la Convención del Patrimonio Mundial, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 1972, en la cual se creó un instrumento internacional único que reconoce y protege el patrimonio natural y cultural de valor universal excepcional. Proporcionando una definición del patrimonio muy innovadora para proteger los paisajes. Pero no será hasta diciembre de 1992 cuando el Comité del Patrimonio Mundial,

adoptó las revisiones a los criterios culturales de la Guía Operativa para la implementación de la Convención del Patrimonio Mundial, incorporando la categoría de paisajes culturales definidos como: “el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad cuya configuración integrada en la naturaleza tiene de gran valor paisajístico y cultural”.

Del inmenso patrimonio que tiene esta ciudad por su valor paisajístico, su singularidad y belleza, el más conocido tanto a nivel nacional, como internacional, es su peculiar hábitat de cuevas que constituye uno de sus símbolos de identidad, es uno de los elementos más singulares de su patrimonio y su atractivo turístico más popular, igualmente reconocido como “set cinematográfico”. Paisaje y paisanaje, que ha favorecido que esta ciudad esté incluida en el Geoparque de Granada, paisaje cultural que para alcanzar esta consideración, debe poseer un patrimonio geológico, entorno al que gire el proyecto, que haya un impulso de iniciativas de geo-conservación, de desarrollo local de carácter socioeconómico y cultural y se contribuya a la difusión y divulgación, poniendo una mirada especial en el terreno de la Educación.

De la arquitectura accitana excavada, lo más conocido y popular es el Barrio de las Cuevas, donde en los años sesenta se concentraba más de la mitad de la población de la ciudad accitana. Considerado un espacio marginal, poblado por colectivos en situación social deprimida, envejecimiento demográfico, situaciones de riesgo social, con muy baja actividad económica y alto desempleo, se encontraba aislado de los mínimos servicios y con problemas de accesibilidad por las propias características del terreno, que determinaba que las viviendas cueva se excavaran en lugares elevados y casi siempre sin impedimentos visuales, pero con dificultades de acceso, al adaptarse el espacio habitacional a las características del terreno. Su excavación se realiza en función de la extensión del cerro y de las necesidades de la familia, por lo que las cuevas podían ser de una o varias habitaciones.

El acceso al interior se realizaba y se continúa haciendo desde la placeta, situada delante de la puerta de entrada, abierta en la fachada, que suele ser sencilla y el resultado de un corte vertical en el terreno. La puerta de entrada es el primer hueco que se pica en el cerro, practicando un arco con una profundidad lateral de hasta 1,5 m. que actúa como muro de carga. A continuación, se abre un espacio cuadrado cuyo tamaño, tanto en superficie como en altura, mide entre 2,5 y 3 metros. El techo de este espacio se realiza siempre en forma de bóveda de cañón, nunca plana. Aunque su espacio es reducido cumple con la doble función de recibidor y comedor. Desde este cuadrado se continúa picando en forma de galería, para abrir el resto de las estancias, que se irán situado al frente, derecha e izquierda.

La distribución habitualmente es la siguiente: a un lado del recibidor-comedor se sitúa la cocina, en la que está la chimenea y alacena, la espetera y la cantarera. Frente a la cocina otra puerta comunica con el pajar y la cuadra. A continuación, se encuentran las estancias que se utilizan como dormitorio, separadas por el arco que les da entrada y fortalece los espacios del interior, ofreciendo ayuda a los “hombros”, que soportan y distribuyen el peso de muchas toneladas de tierra, liberando los espacios habitables. La temperatura de la cueva es la misma en invierno que en verano, por lo que la ropa de abrigo en la cama se mantiene durante todo el año. Figura 10

Normalmente los diferentes espacios habitacionales carecen de puerta y se cierran mediante una cortina, rematada por un volante de tela o de ganchillo. La puerta de entrada cuenta con una puerta de madera de doble hoja horizontal, postigo y tranca introducida en la horquilla del marco o en la jamba que se cierra desde el interior. El poco espacio de la cueva se compensaba con la placeta que se puede considerar una extensión de esta, donde se sitúa el gallinero, las más afortunadas tienen una caseta en la que se encuentra la boca del pozo, actuando también como espacio de relación social. Finalmente, la fachada construida con “osos”, adobes de barro de arcilla mezclada con paja y algunos restos cerámicos, secados al sol, se enfoscaba o repellaba utilizando mortero de cemento, mortero de cal, mortero de barro y paja, o bien un “mortero bastardo” que sería mezcla de los anteriores. Se remata con un alero de tejas, soportadas por filas de ladrillo en ocasiones en “pico de gorrión”, sujetas en su parte superior por un caballete de tejas en forma horizontal y elevada hasta conseguir realizar una canalización que vierta el agua de lluvia a los lados de la fachada (Asenjo, 1972, 1990, 1993; Brenes: Muñoz y Montraveta, 1990; Garrido, 2023). En caso necesario se puede ampliar la cueva picando nuevas habitaciones al fondo o levantando un piso si el cerro lo permite. La iluminación de las primeras habitaciones se hace a través de la puerta de entrada y a veces por ventanas abiertas en la fachada y el interior se ilumina y ventila a través de la chimenea. Se puede decir que esta es la tipología tradicional de las cuevas, casas-cueva en Guadix. La presencia de la arquitectura excavada en esta ciudad no es exclusiva del Barrio de las Cuevas sino que están presentes en las Eras de Santa Ana, el Cerro de la Magdalena o los Cerros que rodean el Poblado Ferroviario de la Estación de Guadix. Casas-cueva que dependiendo del lugar donde se encuentren se insertan en el entramado urbano y se caracterizan por su arraigo y por tener una habitabilidad de continuidad histórica. Hasta ser convertidas en la actualidad en unas apreciadas y valoradas posesiones habitacionales por sus características bioclimáticas, temperaturas de 18° a 20°, e aislamiento acústico.

La Cueva Palacio del Magistral

Esta cueva constituye una excepción dentro de lo que podemos considerar la arquitectura excavada tradicional, cuyo modelo habitual es el que hemos

descrito. En la actualidad es un patrimonio desaparecido y olvidado pues se destruyó para construir en el lugar que se encontraba, a comienzos de la década de los setenta del siglo XX el Asilo de Ancianos, instalado desde finales del siglo XIX en el desamortizado convento de Santo Domingo. Destrucción que fue consecuencia de la escasa consideración patrimonial que hasta tiempos recientes han tenido las casas cueva como señalaba Patrick Saletta, director general del Forum UNESCO en 1986: [...] debemos hacer mención a la desaparición del patrimonio excavado frente a la barbarie urbanizadora que intenta acabar con él. La tradicional asociación mental de la cueva con bajos estratos sociales no ha hecho sino poner en peligro todo este legado". (Carmona, 2006).

Esta cueva no era la única cercana al poblado ferroviario, existían otras propiedad de familias con buena posición social, que las utilizaban como residencia de verano, ya que la temperatura de las cuevas en invierno es más caliente y en verano más fresquita. Baste citar la cueva Villa Faugena o la Cueva de los Lao, situadas al otro lado de la carretera frente a la cueva palacio objeto de este trabajo. Pero ninguna tenía la grandiosidad, la decoración y la riqueza de materiales que tenía la cueva denominada Granja de la Concepción, conocida popularmente como Cueva del Magistral.

Se sabe de su existencia a través de las noticias que sobre ella recoge el periódico El Accitano en el año 1891; por aparecer en una de las postales realizada por Andrés Fabert, fotógrafo y editor valenciano en 1910/14, titulada Paisaje general de Guadix, en la que al fondo en primer plano, se ve la cueva que llama la atención por su tamaño y decoración. También aparece descrita

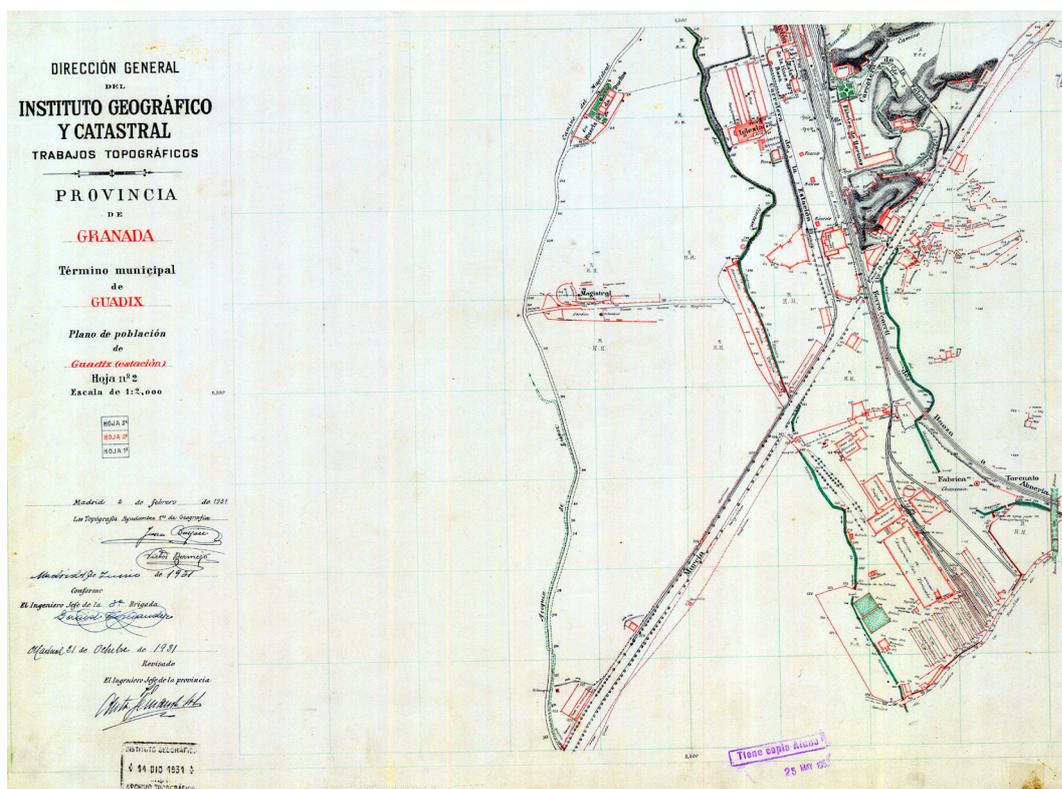


Figura 1. Plano del Poblado Ferroviario de la Estación de Guadix, realizado en 1931 por el Instituto Geográfico y Catastral, donde aparece señalada la Cueva del Magistral Gallardo

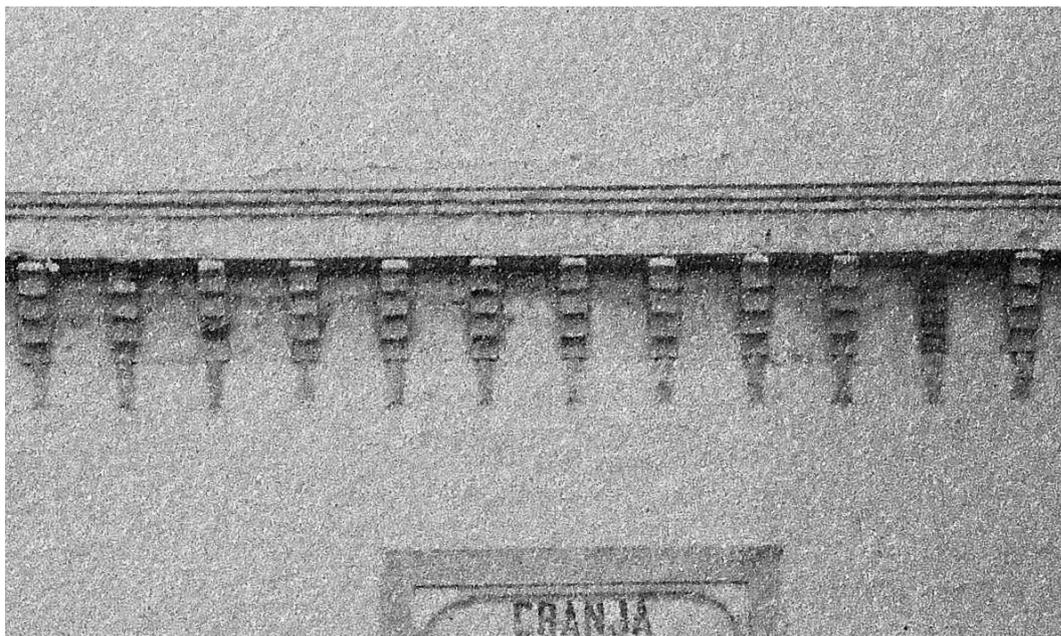


Figura 2. Cueva Magistral Gallardo. Fachada de la portada principal con las inscripciones originales, 1907. Archivo Torcuato Fandila García de los Reyes.



Figura 3. Plano General de Guadix, con el cerro y la fachada posterior de la cueva del Magistral entre 1910/12. Fuente Andrés Fabert.

en libro de viajes escrito por la americana Tryphosa Bates-Batcheller, titulado *Royal Spain of Today*, publicado por la editorial Logman en Nueva York en 1906. En él se describe el viaje realizado en coche desde París hasta Lisboa, por la autora con su marido, Francis Batcheller. Los acompañaba la hija pequeña de Isabel II, la infanta Eulalia, que viajaba de incognito como condesa de Ávila. Al llegar a Barcelona ponen rumbo al sur donde recorrieron varias ciudades, entre ellas Guadix, donde visitaron la Cueva del Magistral cuyas fotos se recogen en el texto. Y finalmente y por estar recogida en el libro de José Terriza Moro: *Relatos de los años cuarenta*, publicado en el 2004, donde se hace una minuciosa descripción de la cueva a través de la cual podemos conocer su carácter monumental y palaciego que la convierte en un ejemplo singular y único de la arquitectura excavada en ese espacio de la ciudad acitana.

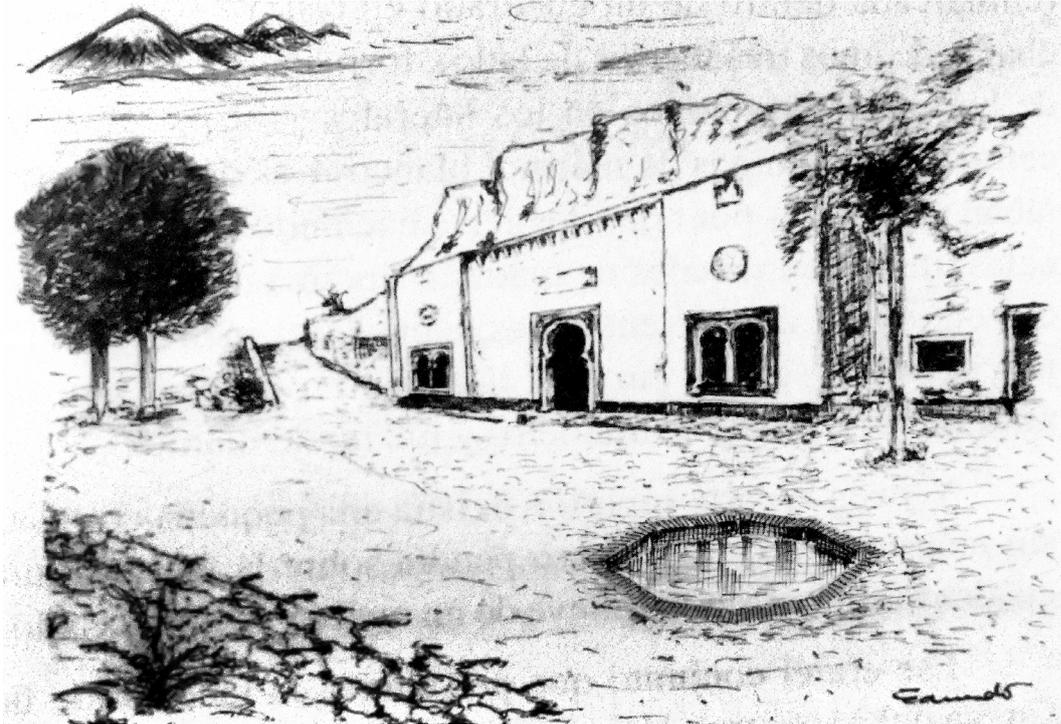


Figura 4. Dibujo de la fachada principal Cueva Magistral. Fuente: José Terriza Moro.

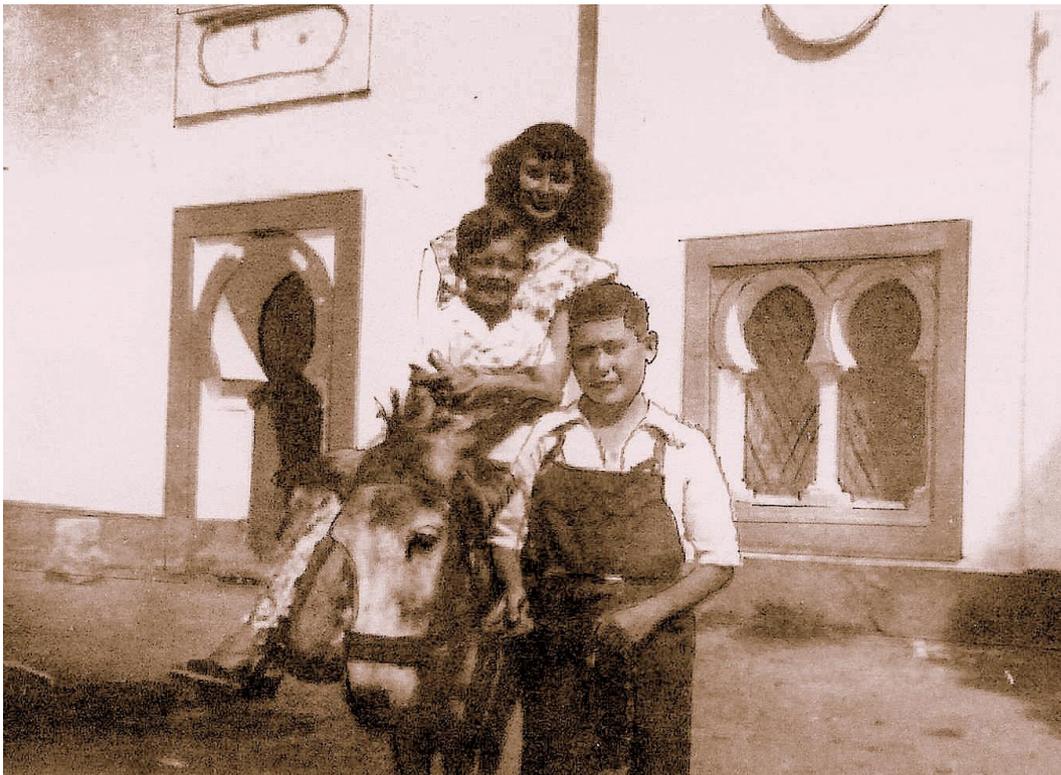


Figura 5. Detalle de la fachada principal, puerta y ventana entre 1942 a 1951, cuando la cueva se alquilaba. Fuente José Terriza Moro.



Figura 6. Fachada principal, puerta y ventana, años 60, en la que se pueden apreciar evidentes signos de abandono de la Cueva del Magistral. Fuente: José Terriza Moro.

Excavada en un cerro situado en la finca nombrada Cueva del Magistral de cabida tres hectáreas, cincuenta y cuatro áreas, tres centiáreas, y diecinueve decímetros cuadrados. Respecto a la arquitectura excavada tradicional presentaba tanto en su exterior, como en el interior, las diferencias y singularidades siguientes:

Tabla 1. Descripción Cueva del Magistral.

Cueva del Magistral	
Precio	5.000 duros, cuando lo habitual era que el coste de una cueva, según el tamaño, estuviera entre los 16 y 30 duros.
Superficie construida	Con 168,64 m. ² Algo inusual en una cueva de la zona.
Técnica y calidad constructiva	Su construcción presentaba particularidades que evidenciaban el conocimiento del oficio y la pericia de la persona que la picó. Presentes en su estructura ya que al ocupar prácticamente todo el cerro y tener puerta trasera y delantera, se aseguró la construcción utilizando una bóveda situada en el centro.
Iluminación y ventilación	Para favorecer la iluminación y ventilación se abrieron dos puertas. Una en la fachada principal y otra en la trasera, comunicadas por un pasillo que favorecía la corriente del aire y también contaba con ventanas en ambas fachadas. Y la chimenea.

Cueva del Magistral

Decoración y materiales utilizados en la Fachada

La fachada principal era de gran tamaño, con 20,65 metros de longitud por 7,65m de altura. Orientada al mediodía estaba repellada de cal y arena y decorada con relieves y figuras geométricas coloreadas en marrón. Organizaba en tres tramos de 15,50 metros, en el central de doble anchura que los laterales, se abría la puerta de entrada, que tenía una puerta de madera maciza de dos hojas y estaba decorada con un arco de herradura soportado por medias pilastras con basa y capitel del mármol. Sobre la puerta había una gran cartela donde estaba escrito en relieve, el nombre de la cueva: Granja de la Inmaculada. Este tramo aparecía rehundido varios centímetros respecto a los tramos laterales, dispuestos así por el constructor con el objetivo de dar movimiento a la fachada. Este tramo estaba rematado con un alero soportado por 15 ménsulas. En cada uno de los tramos laterales se abría una ventana de madera, decorada por un arco geminado de herradura, soportado por medias columnas adosadas y una columna central con basa y capitel realizadas en mármol. Estaban cerradas con cristales de colores en forma de rombos y protegidas por una reja de hierro de rombos al igual que los cristales. Sobre las ventanas, en ambos lados, había dos tondos en relieve decorados, el de la izquierda con el símbolo jesuita y el de la derecha con el de la Inmaculada. Toda la fachada presentaba un zócalo en relieve, de ochenta centímetros de altura coloreado en marrón oscuro. La fachada trasera se cerraba con una puerta y tenía una ventana a un lado y dos al otro sin decoración

Interior, distribución y decoración

La singularidad de interior estaba en la disposición e iluminación de los espacios y los materiales utilizados para su decoración. Estaba compuesta por el salón comedor, al que se accedía por la puerta de entrada. Era de gran tamaño y servía como distribuidor. A su izquierda estaba la cocina iluminada por una de las ventanas de la fachada, decorada con cristales de colores. Dentro estaba la despensa y una puerta que daba a un pasillo que comunicaba con una leñera trastero. A la derecha se encontraba el dormitorio principal iluminado por una ventana de las mismas características, dentro del cual había una pequeña capilla donde se decía misa. En el dormitorio había una puerta por la que se accedía a otro dormitorio interior. Al fondo del salón había una puerta que comunicaba con una habitación repartidor, seguida de un pasillo que daba acceso a la izquierda a un dormitorio iluminado por una ventana abierta en la fachada posterior y a la derecha a otros dos dormitorios que disponían igualmente de una ventana. Al final del pasillo estaba la puerta trasera a cuya derecha estaba situado, algo que no era habitual en las cuevas e incluso en las casas de aquella época el W.C. La bóveda del techo que soportaba la parte central de la cueva en su interior era de gran belleza y perfección técnica. El espacio cubierto por ella se abría a la parte posterior por una puerta decorada con un arco de herradura, como el de la puerta de entrada, pero más pequeño y se cerraba con una cortina de colores tras la que se desarrollaba el pasillo que comunicaba con la puerta trasera, en cuyo dintel existía una vidriera circular de casi un metro de diámetro con cristales de colores que iluminaba todo el pasillo. Otra particularidad de la cueva era la decoración del suelo. Habitualmente el suelo de las cuevas es de tierra prensada, pero en la Cueva del Magistral era de cemento, en el que se había dibujado una decoración geométrica de cuadros, excepto en el salón del salón y el pasillo que tenía unas losas de color rojo hechas de un material especial poroso con la particularidad de absorber el agua que le caía. La cueva estaba rodeada de un jardín y delante de la casa tenía una alberca de forma octogonal construida de ladrillo de tres metros de lado a lado y una profundidad de dos metros.

Elaboración propia.

No era extraño, en el Guadix de finales del XIX, la visión de la fachada de la Cueva del Magistral sorprendiera y asombrara, causando un impacto difícil de olvidar.



Figura 7. Interior de la Cueva Magistral (1942-1951). Fuente Jose Terriza Moro.

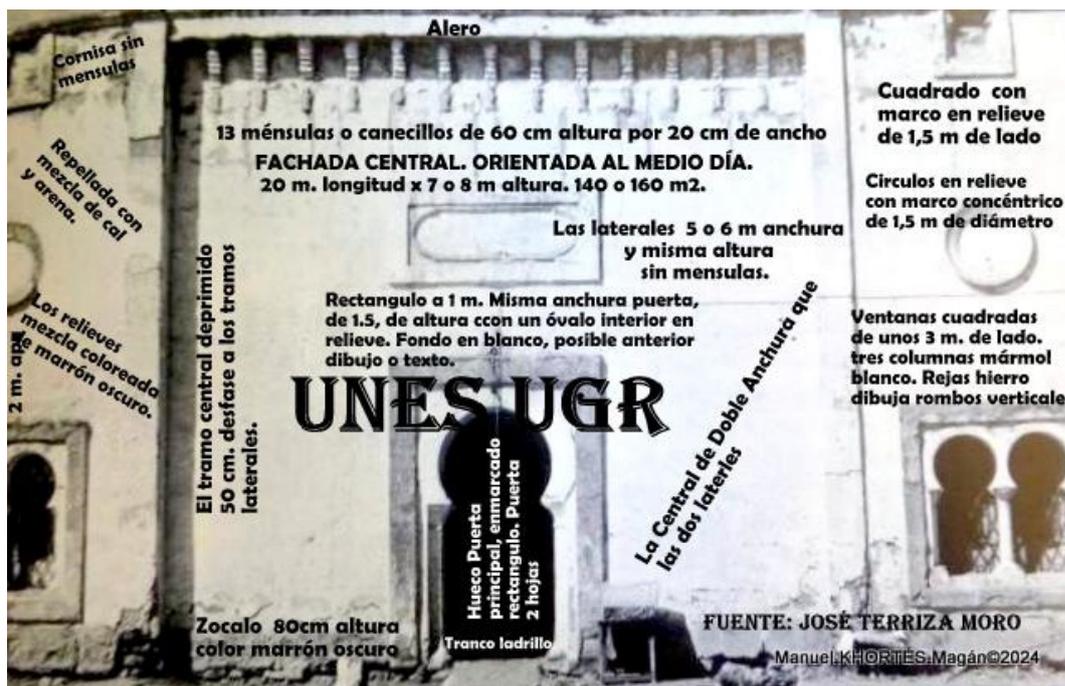


Figura 8. Descripción de la fachada, siguiendo las indicaciones de José Terriza Moro. *Relatos de los años cuarenta.* (2004).

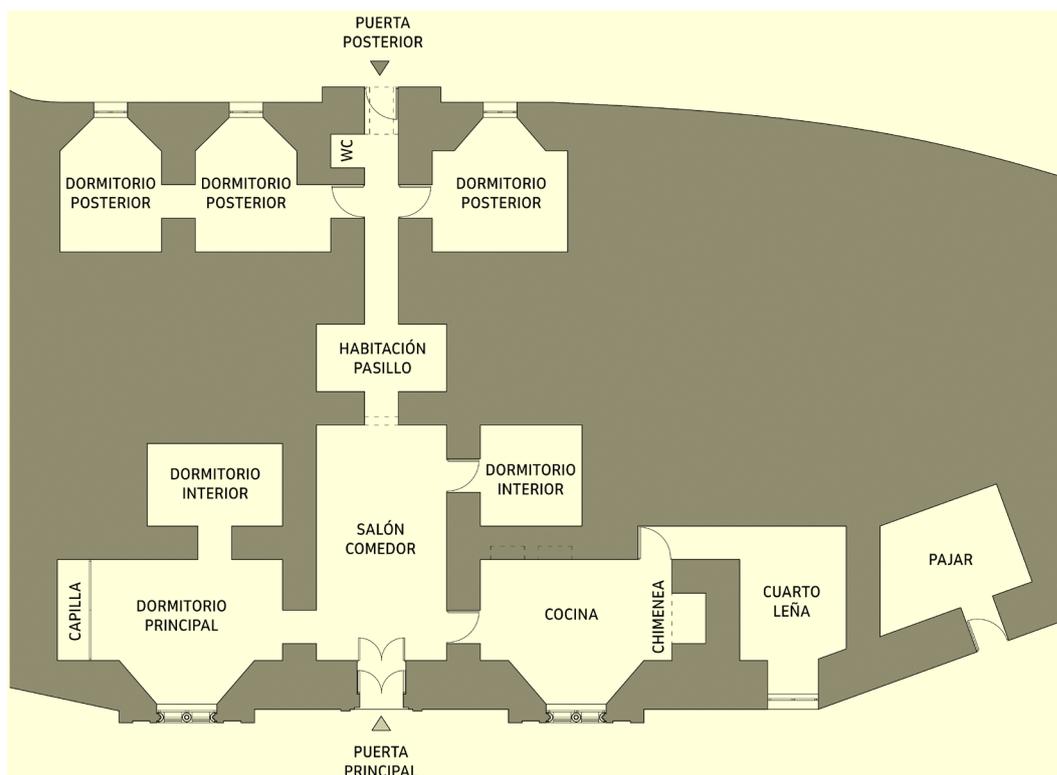


Figura 9. Aproximación a la planta de la Cueva Magistral. Fuente: Irene Entrena Martínez e Irene María Ramírez López. 2024.

Las características de esta cueva nos hablan de la personalidad de su dueño. Se llamaba Juan Gallardo Jiménez, era sacerdote y un personaje relevante en la sociedad accitana de su época. No era de Guadix, malagueño de nacimiento, llegó a la ciudad accitana, con el obispo D.º Vicente Pontes y Cantelar el 19 marzo 1876. Había sido párroco en Ronda, Almogía y Almoajar. (Ribera, 2023) En Guadix desarrollará una brillante carrera, ocupado los cargos de arcipreste, deán y magistral. Persona con reconocimiento social y poder, quiso mostrar su estatus social a través de una vivienda humilde, como eran consideradas las cuevas, que sin embargo transformó en un palacio y centro de reunión social de personajes relevantes de la época que la visitaron o realizaron una estancia en ella. Aunque la cueva se denominaba: Granja de la Inmaculada Concepción, el peso del cargo como magistral de su dueño, anuló nombre de la cueva e incluso el suyo propio, siendo conocida como la cueva del Magistral.

Tras la muerte del obispo Pontes y Cantelar el 18/03/1893, el Magistral Gallardo se trasladará a Murcia donde falleció en 1912. Está documentado que en la cueva de Guadix, redactó su testamento ológrafo el día 12 de agosto de 1910 (Ribera, 2023). Su fama permaneció a través de su cueva que heredó una sobrina suya. En los años cuarenta se alquilaba y pasaban en ella sus vacaciones diferente familia, por lo que podemos considerar que fue uno de los puntos de partida de lo que en la actualidad se denominan cuevas turísticas que cada día más, proliferan en Guadix, cuyo uso está modificando el paisaje del barrio de las cuevas. Con el tiempo se dejó de utilizar y se fue deteriorando, al pasar el terreno a manos de diferentes propietarios. El 9 de julio de 1969 fue adquirido por la Congregación Religiosa Hermanitas de los Ancianos Desamparados. Para construir la nueva sede de la Residencia de Ancianos. La cueva quedó demolida y sobre sus cimientos se edificó el mencionado edificio. Su desaparición modificará el paisaje cultural de esta zona de la ciudad y cayendo esa parte del patrimonio de la arquitectura excavada accitana en el olvido.



Figura 10. Cueva tipo de la época en Guadix. En la rambla del Padrón. Tinta sobre papel. Original de Manuel Gómez-Moreno Martínez. Dibujado en el reverso de un fragmento del epistolario con José Castillejo Duarte. 1912. (ES.30030.AGRM/392 / Leopoldo Torres Balbás, Código referencia: PLANERO,15/2,070).

Objetivos

El objetivo general es favorecer las competencias de pensamiento histórico en el alumnado de secundaria desde la educación patrimonial, utilizando como recurso las fuentes. Objetivo general que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer el uso de las fuentes históricas y geográficas para conocer el pasado desde una perspectiva crítica.
- Comprender las causas y consecuencias de los cambios producidos en el paisaje cultural desde lo local a lo global.
- Analizar los cambios y la continuidad de los problemas socialmente relevantes en la actualidad que afectan al paisaje cultural desde lo local a lo global
- Fomentar la Educación Patrimonial
- Valorar la recuperación histórica del patrimonio olvidado como símbolo de identidad y parte de la memoria.
- Concienciar en la necesidad de lograr los objetos de desarrollo sostenible.

Metodología

La metodología de la investigación otorga validez y rigor científico a los resultados obtenidos en el proceso de estudio y análisis. Autores como Bisquerra et al., 2009; Creswell, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, (2010) indican que los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos. Estas investigaciones reciben el nombre de mixtas al combinar en el diseño de un modo integrado, los enfoques cualitativo y cuantitativo. En nuestro caso los datos cuantitativos se obtendrán a través de un diseño no experimental por método de encuestas, con la aplicación de un cuestionario tipo escala Likert. Completado con las aportaciones de la metodología cualitativa, análisis de contenido. Definido por Berelson (1952 p.18), como: “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. A partir de la cual, diferentes autores han ampliado y enriquecido dicha definición. Baste citar a Hostil (1968, p. 5), que amplía la definición de Berelson a considerar que el análisis de contenido “es una técnica de investigación para formular inferencias, identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto”. O la de Krippendorff (1990), que lo define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas que pueden reproducirse en su contexto”. Finalmente la definición de Laurence Bardin (1995, p. 32), engloba las demás, definiendo el análisis de contenido como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procesos sistemáticos y objetivos de descripción de los contenidos o mensajes

permitiendo la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

Fases del proyecto

Los requisitos del análisis de contenido son los siguientes:

- **Determinar el objeto o tema de análisis:** se parte de las siguientes preguntas: ¿cuál es el objeto o tema de análisis ¿qué se quiere investigar?, ¿cuál es el estado de la cuestión? ¿qué fuentes se van a analizar y cuál es la unidad de análisis que se va a utilizar?
- **Determinar las reglas de codificación:** proceso por el cual los datos brutos se transforman en unidades que permiten una descripción precisa del contenido, (Hostil, 1969).
- **Establecer categorías de análisis:** consiste en clasificar los elementos del conjunto por unidades agrupadas por analogías, según el criterio previamente definido, (Badín, 1996, p.90).
- **Comprobar el sistema de codificación-categorización:** los datos fiables son aquellos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso analítico.
- **Inferencias:** explicar y deducir lo que hay en el texto.

En base a estos requisitos el proyecto se implementará durante un curso académico y las fases del serán:

1. **Fase inicial:** selección del tema, establecer pautas a seguir en la investigación y dar información al alumnado sobre la metodología del trabajo con fuentes
2. **Fase diagnóstica:** consistirá en pasar al alumnado un cuestionario pretest para conocer y evaluar sus conocimientos previos.
3. **Fase de implementación:** en ella se llevará a cabo la consulta de las fuentes seleccionadas.
4. **Fase de análisis:** se realizará un análisis descriptivo del contenido de las fuentes.
5. **Elaboración de conclusiones:** Pasar un cuestionario posttest al alumnado y se inicia la redacción del informe de la investigación.
6. **Producto final y difusión:** el producto final será la construcción de una maqueta tridimensional, elaborada en la Escuela de Arte de Guadix, dirigida por las profesoras Irene Entrena Martínez y Irene María Ramírez López, que se demostrará para su difusión y utilización como recurso educativo en los Centros que lo soliciten en coordinación con el Geoparque de Granada.

Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos para la recogida de datos serán:

1. Cuestionario semiestructurado tipo escala Likert pre y post de graduación de respuesta de 1- 4, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” para tener una visión de conjunto y numérica a nivel de porcentajes sobre los resultados más representativos del grupo en cada una de las siguientes variables:

- Conocimiento del alumnado sobre la arquitectura excavada
 - Actitud frente a la temática propuesta y dificultades para su implementación en su práctica docente.
 - Percepción de las cuevas como patrimonio e identidad.
 - Conocimiento de diferentes fuentes
 - Influencia de la investigación en el logro de los ODS
2. Análisis descriptivo del contenido de las fuentes fotográficas, bibliográficas documentales y hemerográficas utilizadas
 3. Grupos de discusión. Formados por las personas participantes en la investigación para analizar los contenidos de las fuentes y establecer las categorías de análisis.

Categorías de Análisis

Categoría general: El paisaje cultural de Guadix de finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. Arquitectura excavada. Categoría que se concreta en las siguientes subcategorías:

Contexto social, económico, político y cultural de último cuarto del siglo XIX y primeras décadas del XX en Guadix.	La llegada del ferrocarril y su impacto económico y social
	El nacimiento de una incipiente burguesía
	El desarrollo de la industria azucarera
	Situación social y económica de la ciudad: la ciudad histórica y el barrio de las cuevas.
Personajes relevantes de este periodo histórico	Accitanos (artistas, pintores, literatos...)
	Viajeros y turistas
	Mujeres accitanas relevantes
La iglesia accitana	Su influencia social en esa época
	Aportaciones al patrimonio accitano
La arquitectura excavada	La arquitectura excavada en el entorno del Poblado Ferroviario.
	Modificaciones en el paisaje cultural de las cuevas de Guadix. Causas y consecuencias.
	Causas y consecuencias de las modificaciones del paisaje cultura del poblado ferroviario
El patrimonio como fuente	Patrimonios olvidados

Tabla 2. Subcategoría.

Elaboración propia.

Resultados esperado

Los resultados esperados de este proyecto parten de la consideración de la educación histórica, como método que permite sistematizar las evidencias de que dispone el alumnado para explicar los procesos históricos que estudia, partiendo de su patrimonio cercano, desde una perspectiva crítica; la necesidad de cambios en la metodología, evaluación y en el rol del profesorado y la importancia de trabajar problemas relevantes en el aula partiendo del entorno cercano del alumnado para favorecer el logro de los ODS.

DAFO	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el uso de las fuentes históricas y geográficas para conocer el pasado desde una perspectiva crítica. • Comprender las causas y consecuencias de los cambios producidos en el paisaje cultural desde lo local a lo global. • Analizar los cambios y la continuidad de los problemas socialmente relevantes en la actualidad que afectan al paisaje cultural desde lo local a lo global • Fomentar la Educación Patrimonial • Valorar la recuperación histórica del patrimonio olvidado, como símbolo de identidad y parte de la memoria. • Concienciar en la necesidad de lograr los objetivos de desarrollo sostenible 	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso interés del alumnado por la historia. • Desconocimiento de las diferentes fuentes y de la metodología para trabajar con ellas. • Dificultades del alumnado ante un cambio de metodología. • Falta de comprensión del alumnado ante la autoevaluación y coevaluación • El desconocimiento del valor del patrimonio presente en su entorno cercano. • Falta de competencia del alumnado para analizar la historia desde una perspectiva crítica. • La consideración del patrimonio como recurso o como fuente de ocio.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • General viculos emocionales entre el alumando y su patrimonio cercano. • Extrapolar los resultados de la experiencia a otros contextos y espacios geográficos. • Transferir los resultados a la sociedad. • Colaborar con diferentes instituciones, en la conservación y difusión del patrimonio local • Proponer un plan de difusión del proyecto en el contexto del Geoparque • Elaborar materiales didácticos. • Implementar el proyecto en diferentes centros educativos de la comarca de Guadix y crear una red de colaboración sobre el patrimonio desaparecido y la arquitectura excavada. • Generar un feedback entre la universidad y la escuela que favorezca la transferencia de conocimiento y contribuya al logro de los ODSs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de duración • Falta de interés por parte del alumnado • Reticencia por parte de los centros a que se implemente el proyecto. • Falta de acuerdo con las instituciones a la que tiene que acudir el alumnado a consultar las fuentes.

Tabla 2. El análisis Dafo del proyecto muestra sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.

Como puede observarse las fortalezas y oportunidades del proyecto son mayores que las amenazas y debilidades. En base a ello los resultados esperados son: Respecto al **primer objetivo**, que el uso de las fuentes favorezca la adquisición las competencia de pensamiento histórico: evidencias históricas, al analizar de forma crítica fuentes de diferente naturaleza y contextualizar la información en el tiempo y el espacio. En cuanto al **segundo objetivo** que dicho análisis permita al alumnado conocer y comprender el contexto social, económico y cultural de Guadix en el contexto cronológico analizado y su reflejo en el contexto actual, favoreciendo la adquisición de la competencia histórica: cambio y continuidad. Sobre **tercer objetivo**, que el alumnado conozca y comprenda que los problemas de las casas cueva, descritos en las fuentes, continúan en la actualidad, aunque han cambiado de signo. Especialmente en el Barrio de las Cuevas, convertido en un atractivo para el turismo de masas, con los perjuicios que esto conlleva. Favoreciendo la competencia de pensamiento histórico: cambio y continuidad. Con el **cuarto objetivo** lograr cambiar la percepción del alumnado sobre el patrimonio, y

comprenda que el patrimonio no son objetos sino que las personas y los vínculos que generar con los objetos, es lo que les otorga valor patrimonial. Razón por la que la recuperación de los patrimonios olvidados es una fuente para la enseñanza de la historia y favorece la competencia de pensamiento histórico: evidencias históricas. Con el **quinto objetivo**, lograr que tras conocer las características constructivas, climáticas y paisajísticas de las cuevas comprendan porque son un modelo de vivienda que favorece el logro de los ODS. Para que estas expectativas se cumplan se deben promover contextos de investigación que muevan a la reflexión, en los que la adquisición de competencias de pensamiento histórico y sociales no suponga una disociación entre los saberes disciplinarios y la elaboración de propuestas éticas socialmente igualitarias e inclusivas. Cuesta (2014, p. 21) y proponer acabar con las rutinas de la cultura escolar, reinventando su espacio en escenarios más propicios, virtuales o físicos, que hagan posible un uso público del conocimiento histórico elaborado dentro del contexto de los centros educativos.

Conclusión

Como conclusión decir, este proyecto es solo un primer paso para avanzar en las diferentes categorías, relacionadas con los objetivos de este trabajo con el fin de favorecer la educación de una ciudadanía crítica y democrática,

Referencias

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En *V Encuentro internacional de investigadores de Didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*. 29-30 mayo.
- Asenjo, C. (1973). Las Cuevas de Guadix: sus orígenes. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 2, 1973, pp. 85-102.
- Asenjo, C. (1983) *Las Cuevas de Guadix*. Granada. Caja General de Ahorros y Monte de Piedad. Temas de nuestra Andalucía.
- Asenjo, C. (1990). Las Cuevas. Un insólito hábitat de Andalucía Oriental. Edit. Brenes, Muñoz Moya y Montraveta.
- Bardin, L. (1996). El análisis de contenido. Akal.
- Berelson, B. (1952):.Content Analysis in Communication Researches. Glencoe III,Free Press.
- Bates-Batcheller, T.(2006). *Royal Spain of Today*. Logman.
- Bisquerra, R. et alter (Cord), (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bloch, M, (1982). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Carmona, D. (2006) La conformación del patrimonio etnológico: Tradición cultural y etnocentrismo en el caso de las casas-cuevas. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*. Volumen I, pp. 270-290.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument, *Educar em Revista*, 42, pp. 95-106. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007>

- Creswell, J.W. (2003). *Research Desing. Qualitativa, cuantitative, and mixed methods approaches*. 2ª edición. Sage Publications.
- Garrido, C.J.(2021) . *Las Cuevas de Guadix en la Edad Moderna (1489-1808) Origen, crecimiento y marginación*. Círculo Rojo.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS. Revista de La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), pp. 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C.J. y Rodríguez, R A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía* 27, pp. 265-286.
- Gómez, C.J., López-Facal, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, pp. 67-88.
- Gómez, J.M. (2019). *La enseñanza de la Historia a través de los Textos Escolares (2001-2015): Historiografía, Metodología y Formación de Identidades*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez, J.M., Pastor, Mª M., Alcaraz, A. y Palma, A. (2022) Un análisis sobre los contenidos presentes en la enseñanza de la historia a través de los textos escolares (2000-2005). Su aplicación en la Educación Secundaria y Bachillerato”, pp. 157-170. En Cáceres, Mª P., Hinojo, F.J., Trujillo, J.M. y Lara, F. (Coords) *Investigación en educación sobre las TIC y los métodos activos en las ciencias sociales*. Madrid: Octaedro.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hostil O.R. (1969) *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós
- 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). NY: University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J.F. Voss (Coords.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Amorrortu.
- Martínez, M., Gómez, C. J. y Miralles P. (2015). Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica educativa. En L. Lima y P. Pernas (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (pp. 99-129). El Dragón Rojo.
- Miralles P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países”, *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), pp. 1-19.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Geu.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Ribera, J. (2023). Breves notas sobre los obispos de la diócesis de Guadix, desde su restauración hasta nuestros días (1495-2018). <https://catedraldegadix.es/breves-notas-sobre-los-obispos-de-la-diocesis-de-guadix-desde-su-restauracion-hasta-nuestros-dias-1495-2018/>
- Rodríguez J., Gómez, C. J., López Facal, R, y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, pp. 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>

- Ruiz, A. (2003). Sociedad y escuela en Guadix, una historia entrañable. (Autoedición), pp. 117-130.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, pp. 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>
- Sáiz, J., Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, (84), 47-61.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., y Fornazzari, St. (2013). The Big Six Historical-Thinking Concepts. Nelson Education Ltd. The Education of History Teachers in Europe—A Comparative Study. First Results of the “Civic and History Education Study”
- Terriza, J.(2004), *Relatos de los años cuarenta*. Autoedición.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past, Temple University Press.
- Wineburg S., Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. Teacher College Press.

Educación Patrimonial y comunidad: diseño e impacto de visitas guiadas en un yacimiento romano

Heritage Education and community: design and impact of guided tours of a Roman site

Sara l'Anson Gutiérrez¹  0000-0001-5989-5329

Miguel Ángel Suárez²  0000-0003-4659-2040

Roser Calaf Masachs³  0000-0001-5066-9245

¹Personal Investigador en Formación por Gobierno del Principado de Asturias, mediante el programa "Severo Ochoa" de Ayudas Predoctorales para la investigación y la docencia del Principado de Asturias, año 2021.

²Profesor de la Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Didáctica de las Ciencias Sociales.

³Profesora emérita de la Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Didáctica de las Ciencias Sociales.

Correspondencia

Sara l'Anson Gutiérrez · saraianson@uniovi.es

Fechas:

Recibido: 28/06/2024

Aceptado: 26/07/2024

Publicado: 30/09/2024

Conflicto de intereses:

Se declara que no hay conflicto de interés. Los financiadores no tienen ningún rol en el diseño del estudio, en su colección, análisis o interpretación de los datos, en su escritura o en la toma de decisión para la publicación de los resultados.

Financiación:

Este estudio ha sido financiado gracias al Gobierno del Principado de Asturias, mediante el programa "Severo Ochoa" de Ayudas Predoctorales para la investigación y la docencia del Principado de Asturias, año 2021, con código de contrato PA-22-BP21-184.

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00 "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación en educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

RESUMEN

Introducción: el presente estudio se acerca a una concepción horizontal del patrimonio buscando la implicación de la comunidad en el yacimiento de las Termas romanas de Valduno en el concejo de Las Regueras (Asturias). Se analiza el impacto sobre las diferentes modalidades de visita partiendo del trabajo realizado por el colegio de la zona: por libre (sin intervenir en el yacimiento y con los paneles informativos elaborados por el grupo-clase) y guiadas (por el equipo experto de la Universidad de Oviedo y las estudiantes voluntarias de Primaria).

Método: se realiza un estudio mixto como parte de una etnografía educativa. Los instrumentos desarrollados son unos cuestionarios que recogen los conocimientos adquiridos por el público en torno al yacimiento de las Termas romanas de Valduno y la observación participante que permite profundizar en el desarrollo de la intervención, las dudas, intereses y dificultades del público.

Resultados: el yacimiento sin intervenir genera escaso interés hacia el público, y, por lo tanto, no se produce un verdadero aprendizaje, mientras que las otras modalidades de visita, por libre con los paneles informativos nuevos y las visitas guiadas, al partir de los intereses del público y del estudiantado, generan un aprendizaje y una experiencia más significativa.

Conclusiones: la intervención educativa desarrollada con el grupo-clase de Educación Primaria y por el equipo experto en el yacimiento, al seguir las líneas establecidas en estudios previos sobre la elaboración de paneles informativos y visitas guiadas alcanza resultados significativamente más positivos.

Palabras clave: estudio de público; evaluación; arqueología comunitaria; Educación Primaria; intervención educativa.

ABSTRACT

Introduction: This studio focuses on a horizontal conception of heritage, seeking the community's involvement in the Roman Baths of Valduno site in the municipality of Las Regueras (Asturias). The impact of the different types of visits is analysed based on the work carried out by the school in the area: open visits (without intervening in the site and with the information panels created by a class group) and guided visits (by the expert team from the University of Oviedo and the volunteer Primary School students).

Method: a mixed study is carried out as part of an educational ethnography. The instruments developed are questionnaires that collect the knowledge acquired by the public about the Roman Baths of Valduno site and participant observation that allows us to further understand the development of the intervention, the doubts, interests and difficulties of the public.

Results: the site without intervention generates little interest from the public and, therefore, there is no real learning, while the other types of visits (open visits with new information panels and guided visits), based on the interests of the public and students, generate learning opportunities and a more significant experience.

Conclusions: the educational intervention developed with the Primary School class and by the expert team at the site, following the lines established in previous studies on creating information panels and guided tours, achieved significantly more positive results.

Keywords: visitor study; assessment; community archaeology; Primary Education; educational intervention.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

l'Anson Gutiérrez, S., Suárez M.A., & Calaf Masachs R. (2024). Educación Patrimonial y comunidad: diseño e impacto de visitas guiadas en un yacimiento romano. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 68–88. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31181>

Introducción

La concepción del patrimonio

El patrimonio ha sido comprendido desde una perspectiva positivista como una narración única, validada por la propia historia, en la que los restos materiales e inmateriales deben ser preservados para recordar el pasado en todo su esplendor (García Canclini, 2000, p. 96). Es decir, el patrimonio se presenta para recordar determinadas acciones humanas que han supuesto un hito, validando ciertas identidades y específicas narrativas hegemónicas, a la vez que se excluyen otras (Choay, 2001; Smith, 2011). Éstas son transmitidas por las administraciones y personas expertas en diferentes materias de la arqueología, historia o arquitectura al resto de la sociedad. De esta forma, la población queda excluida de su interpretación, custodia y transmisión. Su rol es el de disfrutar su estética y respetar sus valores inherentes (Smith, 2006).

Para superar esta visión estanca del patrimonio y del pasado, es necesaria una nueva visión que facilite a las personas su participación en el ocio, pero también en la cultura y en la educación (Valle, 2007, p. 91, citada en Olalla, 2014), dando voz a aquellas identidades oprimidas mediante la generación de valores y significados en torno al propio patrimonio, al territorio y a la comunidad (López, 2020; Trabajo y Cuenca, 2017). Se propone, pues, una valorización extrínseca del patrimonio frente a la intrínseca (Smith, 2006; Villaseñor, 2011) que considera entonces que el valor del patrimonio no viene dado por la naturaleza del objeto, sino por los valores adscritos a él por la población o los sujetos en un momento histórico y cultural específico (Ballart, 2001). Y, de la misma forma, el valor del patrimonio varía atendiendo a cómo se manifiesta, pudiendo otorgarle un valor más utilitario, simbólico, emocional, social, educativo o material (Fontal, 2004).

Se pone interés en estudiar cómo se conforman las relaciones entre sujetos y bienes patrimoniales (Marín-Cepeda, García, Vicent, Gillate, y Gómez-Rondo, 2017), ya que comprender el patrimonio desde una visión más integral que incorpora las diferentes manifestaciones supone un acercamiento a la comprensión de sociedades antiguas y actuales (Fontal, 2003; Trabajo y Cuenca, 2017) al considerar estas relaciones en términos de identidad, pertenencia, propiedad y emoción (Fontal-Merillas y Marín-Cepeda, 2018).

La forma que se propone en esta investigación para apoyar el cambio de perspectiva es mediante la revalorización del patrimonio local a través de la acción e intervención en un yacimiento. Es en esta dimensión próxima por la que la población de la zona puede verse reflejada en él, profundizar en el conocimiento del entorno y las poblaciones que en él habitaron, y comprender las alteraciones que se han producido a lo largo de los años (Rivière, 1993; Suárez, Gutiérrez y Calaf, 2020). Defendemos que el patrimonio debe dejar de ser simplemente coleccionado y expuesto, pasando también a promover

la participación de la ciudadanía, el desarrollo de su pensamiento más crítico y la toma de decisiones en la sociedad (Alfaro y Badilla, 2014).

Entender el patrimonio como un acto comunicativo nos lleva a implicar a la comunidad en la negociación de su memoria, identidad y de pertenencia, fomentando una comprensión más profunda de los cambios culturales y sociales que acontecen (Smith, 2006). Por ello, se ha hecho protagonista a un grupo escolar de voluntarias en la intervención educativa llevada a cabo en el yacimiento de las Termas romanas de Valduno (Las Regueras, Asturias). El yacimiento se articula como un medio para la divulgación y protección de la cultura local del concejo, siendo reexaminada por las escolares participantes y el equipo de investigación mediante las acciones tomadas (Calaf, 2009).

La arqueología comunitaria como eje

Cardona (2016) habla de cuatro fases escalonadas por las que llegar a la socialización del patrimonio: *saber*, tener el conocimiento; *querer*, tener la motivación para llevar a cabo un proyecto; *poder*, considerado como poder llevar a cabo la ejecución del proyecto; y *actuar*, que se trata de su misma ejecución. Estas fases requieren a su vez, de la explicación, el compartir, la implicación y la consulta por parte de las personas implicadas, tanto de las escolares voluntarias como del propio equipo investigador.

Siguiendo estas ideas, se ha desarrollado la intervención educativa en torno al yacimiento seleccionado, bajo el enfoque de la arqueología comunitaria, en la que se defiende que la población debe ser partícipe de la conservación, recuperación, el uso o la difusión en torno al patrimonio y la arqueología (Jardón y Pérez, 2017).

Las experiencias con escolares en yacimientos en las que se hable sobre el impacto en el público visitante son escasas, como hemos podido comprobar al realizar el proceso de búsqueda bibliográfica en Google Scholar y Dialnet. Por lo que este estudio busca poder arrojar luz a este campo tan poco investigado, poniendo el foco en aquel impacto de la comunidad, en este caso escolar, frente a la labor del equipo investigador y el trabajo realizado en un momento inicial sobre el yacimiento, mediante la elaboración de paneles informativos y visitas guiadas.

No obstante, en cuanto a la interpretación del patrimonio, entendida como una disciplina específica, puede conjugarse con la arqueología para desvelar los significados y relaciones de los objetos originales hallados mediante la interacción directa o indirecta. De esta forma, se pone el foco en el usuario visitante para la interpretación del yacimiento y su contexto (Hernández, 2004), pues actúa como un agente activo durante las visitas en el sentido en el que se estimula una interpretación crítica más que memorística (Morales, 2001). Es de esta forma en la que se considera que se aproxima al público vi-

sitante a la revelación de significados mediante la revelación de significados (Hernández, 2004).

La evaluación museográfica como método de intervención

La planificación museográfica

El objetivo de toda exposición es lograr que los contenidos a transmitir puedan llegar a ser accesibles para el público visitante, tanto a nivel cognitivo como físico (Asensio, Pol y Gomis, 2001). Por ello, los estudios de público juegan un papel fundamental al considerar el espacio museístico desde la educación y la comunicación (Álvarez, Bellido y Atencia, 2014). Conocer qué tipo de personas son las que visitan un yacimiento o un museo permite ajustar las condiciones y recursos a las características e intereses de un potencial público, haciendo más asequible esa accesibilidad mediante una adecuada planificación museológica (Asensio, 2000; Asensio et al., 2001).

Los estudios de público son complementados con evaluaciones de impacto y de la exposición para recoger las opiniones de visitantes, los medios comunicativos y servicios presentes, el precio y los medios para la difusión. Esto facilita alcanzar una observación más verosímil del público durante la visita, el uso de los espacios y los medios utilizados. Y permiten realizar ajustes de las exposiciones una vez elaboradas u orientar su creación en criterios de calidad. Entonces, una adecuada planificación museológica requiere prestar atención a los diferentes contenidos y su estructuración, la participación de equipos internos y externos garantizando un trabajo multidisciplinar, la evaluación continuada de las propuestas y, finalmente, mantener el proyecto en el tiempo (Asensio, 2000; Asensio et al., 2001).

Para la intervención educativa desarrollada, siguiendo los intereses del alumnado bajo la guía del profesorado y del equipo de investigación, hemos centrado la planificación museológica en la elaboración de paneles informativos nuevos para el yacimiento, a manos del grupo escolar seleccionado, y las visitas guiadas por parte de 6 voluntarias de ese mismo grupo (l'Anson, Suárez y Calaf, 2023). Con ello, se siguen los principios de *accesibilidad* o la *atractividad* para los elementos expuestos -incluyendo los paneles- (Asensio, 2000; Asensio et al., 2001).

Los paneles informativos

En cuanto a la elaboración de los paneles informativos se han de tener en cuenta los procesos de atención y sus obstáculos, centrados en la comprensión, la capacidad de memoria y el fenómeno de saciedad de los objetos presentados, tal y como señalan autores como Bitgood (1991) y Serrell (1988).

La comprensión de la información reside en que el público sea capaz de entender el texto. Esto implica que el propio texto tiene que estar libre de tec-

nicismos propios de la disciplina tratada -siendo en nuestro caso la arqueología- o que, en su defecto, estén explicados. El problema al que se enfrentan las personas expertas es que están muy familiarizadas con estos términos y en muchas ocasiones no sospechan que sean desconocidos, por lo que es clave establecer una apropiada organización y formato a seguir para no utilizarlos en vano (Serrell, 1988; Screven, 1992).

Para superar los obstáculos en la memorización de conceptos, se tienen que seguir también principios de organización de la información, de tal forma que alcancen un grado de significatividad para el público. Una de las maneras es lograr que las personas hagan un ejercicio de reflexión sobre el imaginario mediante la formulación de preguntas en los títulos para que se formulen ejemplos como respuesta (Reitstätter, Galter y Bakondi, 2022; Screven, 1992).

No obstante, hay que tener en cuenta que mostrar una alta cantidad de elementos expuestos, paneles informativos o texto supongan una saciedad por el esfuerzo que el público tiene que realizar. La sobreestimulación con la información presentada confunde a las personas visitantes pues dificulta a qué aspectos en específico se ha de prestar atención (Bitgood, 2000).

Además de la atención, el sistema visual también juega un papel clave, pues la iluminación, el posicionamiento, el tamaño del texto o su tipografía afectan a cómo el visitante, atendiendo también a sus características específicas, como es la edad o dificultades cognitivas. De la misma manera, que la atención visual se dirige a aquellos elementos que se encuentran en la línea de visión, para lo que hay que fijarse en el itinerario realizado (Bitgood, 1991).

El último elemento a considerar es el propio público, pues las personas acuden a los yacimientos o museos por diferentes motivos: como forma de socializar con los pares, para realizar una actividad productiva, buscando comodidad en su entorno o enfrentarse a nuevas experiencias, o como aprendizaje o para participar de forma activa en una actividad (Hood, 1983; Jiménez-Esquinas, 2020). Y cada persona se va a enfrentar a la visita desde su punto de partida, con vacíos en el conocimiento o errores preconcebidos, que deben ser tratados en la propia visita (Bitgood, 1991).

Diseño de visitas guiadas

Los factores que afectan a la propia calidad de la exposición son la atención, el tipo de público, la arquitectura del espacio y los recursos con los que cuenta, los contenidos expuestos y los aspectos del mensaje (Asensio, 2000; Asensio et al., 2001).

La arquitectura del museo o, en este caso, del yacimiento debe ser tenida en cuenta a la hora de realizar el recorrido, considerando qué objetos pueden ser vistos y explicados de forma coherente con el discurso, aprovechando los recursos disponibles, como pueden ser los propios paneles informativos

o la reproducción de vídeos (Bitgood, 2006; 2010). El uso de los diversos recursos que puedan facilitar la comprensión del mensaje a transmitir reduce la fatiga y la sensación de saciedad de la información en el público a la vez que fomenta mantener la motivación (Suárez, Calaf y Fernández, 2016).

Para alcanzar un grado adecuado de atención entre visitantes, se debe prestar cuidado a cómo capturar su interés, cómo mantenerlo y cómo alcanzar su implicación (Bitgood, 2010). Sin embargo, la misma relación que tenga el público hacia el patrimonio tiene un efecto rotundo en los significados extraídos de la información expresada, llegando a ser más costoso atrapar la atención y conseguir cierto grado de afinidad hacia las personas si se trata de un público cautivo.

Los emisores del mensaje, generalmente las personas trabajadoras de museos deben buscar la inteligibilidad y atracción del mensaje sobre los objetos expuestos, que son la base del discurso, mediante el uso de los elementos mencionados previamente (Suárez et al., 2017). Los elementos sobre los que estructurar el discurso deben versar sobre los intereses del público, que pueden ser conocidos a través de la observación o la realización de preguntas (Bitgood, 1991).

Objetivos

El trabajo desarrollado para la intervención en el yacimiento por parte del grupo escolar, tanto para la elaboración de los paneles como de las visitas guiadas, se origina del estudio de público previamente realizado (l'Anson, Suárez y Calaf, 2022). En el trabajo previo se ha buscado conocer cuál es el potencial educativo del espacio patrimonial, atendiendo a la distribución del yacimiento, sus características y los recursos con los que cuenta, así como entender cuáles son los aspectos que originan interés o dudas en el público visitante. Mientras que en el presente estudio se busca conocer cuáles son los resultados de haber realizado una intervención en torno a realizar una intervención siguiendo el interés del público.

Los objetivos que se buscan alcanzar en el presente estudio son los siguientes:

- Realizar una intervención educativa en el yacimiento de las Termas romanas de Valduno que gira en torno a la implicación de un grupo de Educación Primaria y la comunidad.
- Analizar el aprendizaje adquirido por el público visitante del yacimiento atendiendo a las cuatro modalidades de visitas: visitas por libre (con el espacio sin intervenir y con los paneles informativos elaborados por el grupo escolar) y visitas guiadas (por el equipo experto y por las escolares voluntarias).

Método

Se utiliza una metodología mixta, en la que se busca profundizar en los aprendizajes adquiridos por el público visitante del yacimiento tras diferentes modalidades de visita. Para lograr una perspectiva amplia, se complementan los instrumentos de recogida de información cualitativos, como es la observación participante registrada en notas de campo, y los cuantitativos, como son los cuestionarios (Bisquerra, 2009).

Este estudio tiene el diseño de una etnografía educativa, por lo que se pretende la adquisición de una gran cantidad de información que permita su contrastación, saturación y triangulación (Álvarez, 2008; De Castro, 2017).

En cuanto a los instrumentos elaborados, el cuestionario recoge las cuestiones básicas en 10 ítems sobre el yacimiento (ver Tabla 1), establecidos tras haber realizado un estudio piloto sobre los temas que más interesan al público al haber visitado las Termas romanas de Valduno por libre. Es de respuesta múltiple, habiendo siempre la opción de “no sé” para reducir en lo posible las respuestas aleatorias.

Pregunta	Temática
Pregunta 1	Descubrimiento de las Termas
Pregunta 2	Espacios fundamentales termas
Pregunta 3	Época construcción Termas
Pregunta 4	Estancias encontradas
Pregunta 5	Estela funeraria
Pregunta 6	Sala excavada
Pregunta 7	Función hipocausto
Pregunta 8	Pinturas halladas
Pregunta 9	Pintura impermeable
Pregunta 10	Origen cementerio

Tabla 1.
Temáticas del cuestionario por ítems

Son respondidos por el público tras realizar la visita y analizados utilizando las tablas cruzadas, de las que se han obtenido las frecuencias y los porcentajes. Dos siendo de carácter libre al yacimiento, con los paneles que se instalaron tras la excavación del yacimiento (Libres) e intercambiando los paneles del yacimiento por los realizados por el grupo-clase seleccionado (Nuevos). Las otras dos modalidades son de carácter guiado, por el equipo experto (Equipo) y por las voluntarias del grupo-clase (Escolar). El cuestionario es acompañado por la observación participante que recoge las diferentes inquietudes, dudas y conocimientos previos del visitante.

En cuanto al tipo de muestreo, ha sido en bola de nieve, pues se ha pretendido buscar un público no cautivo, sino a personas realmente interesadas en realizar las visitas y conocer las Termas romanas de Valduno. La muestra está formada por un total de 273 personas (ver Tabla 2). Cabe señalar, en cualquier caso, que la recogida de información continua en desarrollo, de ahí

que todavía existan algunos desequilibrios entre las distintas modalidades de visita.

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Visitas por libre (Libres)	110	40.3	40.3	40.3
Visitas guiadas (Equipo)	70	25.6	25.6	65.9
Visitas por libre (Nuevos)	23	8.4	8.4	74.4
Visitas guiadas (Escolar)	70	25.6	25.6	100.0
	273	100.0	100.0	

Tabla 2.
Muestra según modalidad de visita.

Mientras que el alumnado con el que se colabora forma parte del colegio público Príncipe de Asturias, siendo el único centro escolar en el municipio de Las Regueras (Asturias). Se trata de un colegio rural, acostumbrado a trabajar por proyectos utilizando el entorno, aprovechando la gran riqueza patrimonial del municipio (Suárez, Gutiérrez y Calaf, 2020). Este proyecto se estructura en torno al estudio de la historia a partir del patrimonio local, sobre el que se inscribe la presente intervención centrada en la Edad Antigua, más específicamente en el Imperio Romano.

La selección del grupo-clase con el que se trabaja se basa en una decisión conjunta entre el centro y el grupo de investigación de la Universidad de Oviedo, pues se compone de un estudiantado maduro e implicado en los quehaceres escolares. Del mismo modo, al estar realizando una etnografía educativa y haber podido pasar tiempo de forma conjunta previamente, se han valorado también las relaciones interpersonales favorables entre el alumnado y profesorado del grupo con la investigadora.

El grupo-clase se compone de un total de 16 estudiantes al final de los dos cursos escolares que dura el trabajo de campo en el colegio, habiendo empezado en el curso 2021-2022, cuando el alumnado estaba en 5º de Educación Primaria. Entre los 16 estudiantes hay un total de seis chicos y diez chicas, que son las personas responsables de realizar el trabajo de aula y los paneles informativos relacionados con las Termas de Valduno. De este grupo salen seis voluntarias encargadas de darle un mismo formato a los paneles y de elaborar las visitas guiadas al yacimiento.

Resultados

Los resultados se organizan atendiendo a la modalidad de visita y los aciertos y errores de cada ítem, lo que permite realizar una comparativa del impacto en el público con las diferentes modalidades (Figura 1).

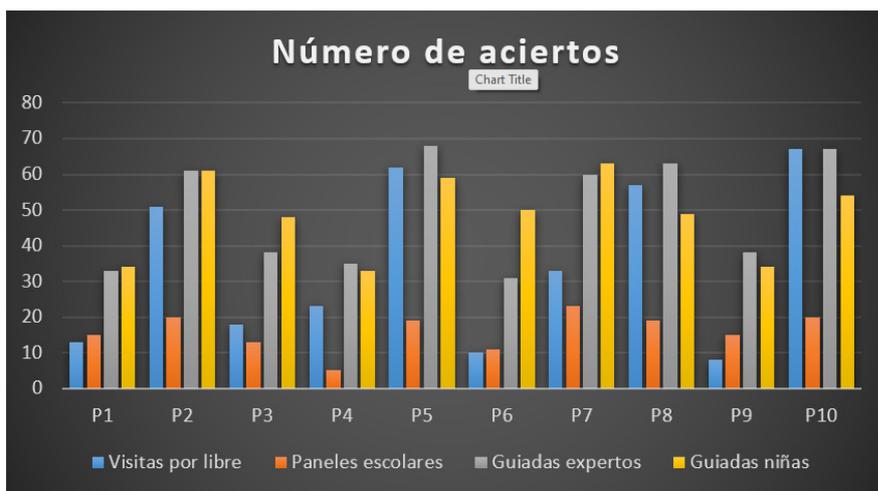


Figura 1. Índice de aciertos en las preguntas tras las distintas modalidades de visita.

Como se refleja en la Tabla 3, en las visitas por libre se produce un bajo porcentaje de aciertos en la mayoría de ítems (Preguntas 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 9), llegando sólo en tres ítems, cuya respuesta resulta más obvia, a superar la mitad de los aciertos (Preguntas 5, 8 y 10).

Visita Libres	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.
Aciertos	13	51	18	23	62	10	33	57	8	67
% aciertos	11.8%	46.4%	16.4%	20.9%	54.4%	9.1%	30.0%	51.8%	7.3%	60.9%
Fallos	97	59	92	87	48	100	77	53	102	43
% fallos	88.2%	53.6%	83.6%	79.1%	43.6%	90.9%	70%	48.2%	92.7%	66.2%
Total	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110

Tabla 3. Visitas por libre (Libres).

El mayor índice de errores se relaciona con los propios elementos expuestos, como cuál es la sala específica que se observa (*caldarium* o sala de agua caliente), con tan sólo un 9.1% de aciertos (P. 6), o qué es la pintura impermeable visible en la bañera (P. 9) con un 7.3%, que es también un elemento clave en el descubrimiento de las propias Termas. Con un mayor índice de aciertos, situándose en el 30% (P. 7), dentro de los elementos expuestos, el público tiene menor dificultad en reconocer qué es el hipocausto y su función para el traspaso de aire caliente por debajo del suelo de las termas.

Por otro lado, además de tener dificultades reconociendo los espacios y elementos expuestos, el público carece de los conocimientos sobre las estancias características de unas termas romanas (P. 2). Sólo un 46.4% de las personas conocen las tres estancias principales (agua caliente, templada y fría) para elaborar suposiciones sobre su funcionamiento y disposición.

Existe además una generalizada dificultad en cuanto a las salas encontradas, pero no excavadas (P. 4) con un 20.9% de aciertos, en el que se requiere una mayor capacidad de abstracción para su comprensión.

Finalmente, en relación con la historia de las Termas, también hay problemas generalizados para su comprensión. Con mayor índice de error, se sitúa el

ítem 1, con un 11.8% de aciertos, sobre el momento en el que se descubrieron las Termas. Seguido de la época en la que se construyeron (P. 3), con un 16.4%, determinado por la falta de información al respecto, dado que los paneles informativos solo hablan del “alto Imperio Romano”, con la consecuente dificultad a la hora de ubicar temporalmente el yacimiento para el público general.

Es decir, el público, sin poder recibir información por medios adecuados, tiene una alta dificultad para entender las propias características de unas termas romanas y su funcionamiento, es decir, lo que las define. Además de los elementos expuestos y su funcionalidad, qué más puede encontrarse si se continuasen con las excavaciones, la época de su construcción y momentos clave que llevaron a su descubrimiento.

Tras la realización de un estudio de público en el yacimiento, se observa que sus condiciones, así como la disposición y características de los paneles informativos son poco favorables para la adquisición de conocimientos en la realización de visitas por libre. Esto se debe a que se encuentran localizados de espaldas al yacimiento, pero dentro del recinto vallado, por lo que no todo el público tiene el acceso a entrar y leerlos de forma cómoda (ver Figura 2). Al mismo tiempo, el lenguaje técnico dificulta su lectura, así como la disposición del texto, sin viñetas o subtítulos y sin una clara relación entre imagen-texto (l’Anson et al., 2022). Por ello, no sorprende la baja cantidad de aciertos por parte del público en esta modalidad de visita.



Figura 2. La disposición del yacimiento y la ubicación de los paneles no resulta cómoda. Algunas personas se ven imposibilitadas a entrar en el recinto.

En la modalidad de visitas por libre (Tabla 4) con los paneles elaborados por los escolares, se observa un mayor índice de respuestas acertadas, superando el 50% en la mayoría de ítems (P. 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 y 10) a excepción de dos ítems (P. 4 y 6).

Se observa un mayor conocimiento sobre las características propias de unas termas romanas, como son los espacios fundamentales (P. 2) con un 87% de aciertos, y del espacio observado, siendo la totalidad del público capaz de reconocer cómo se calentaban (P. 7) con un 100% de aciertos y cuál es el material que impermeabilizaba la bañera (P. 9) con un 65.2%. De igual forma, reconocen desde cuándo lleva el cementerio sobre las Termas (P. 10) con un 87% de respuestas correctas.

En cuanto a la historia de las Termas, también hay un alto índice de respuestas acertadas en cuanto al momento de su descubrimiento (P. 1) con un 65.2%. Aunque hay mayor error al identificar la época de las Termas (P. 3) con un 56.5%. Las personas pueden señalar los elementos que se encontraron en las Termas o sus inmediaciones sin dificultad, como son la lápida funeraria encontrada en las inmediaciones (P. 5) con un 82.6% o las pinturas (P. 8) con un 82.6%.

Visita Nuevos	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.
Aciertos	15	20	13	5	19	11	23	19	15	20
% aciertos	65.2%	87.0%	56.5%	21.7%	82.6%	47.8%	100%	82.6%	65.2%	87.0%
Fallos	8	3	10	18	4	12	0	4	8	3
% fallos	34.8%	13.0%	43.5%	78.3%	17.4%	52.2%	0.0%	17.4%	34.8%	13.0%
Total	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23

Tabla 4.
Visitas por libre
(Nuevos).

Además, en aquellos ítems donde se localizan los errores (P. 4 y 6) se observa también un fuerte desequilibrio en las respuestas: ítem 4 (21.7%) e ítem 6 (47.8%). Se considera, nuevamente, que esto se debe a que en el ítem 4 se requiere un mayor nivel de abstracción entre las estancias descubiertas, pero no excavadas, mientras que en el ítem 6 las respuestas se dividen entre la cantidad de piscinas que se encuentran en la sala caliente, por lo que se puede deducir que las personas prestan una menor atención al plano donde se señala la existencia de una bañera rectangular y una semicircular.

En relación con las visitas guiadas por el equipo experto (Tabla 5) existe también un alto porcentaje de ítems que superan el 50% de aciertos (P. 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 10) quedando por debajo tan sólo dos ítems (P. 1 y 6). Los resultados no son consistentes, moviéndose en un umbral desde el 95.7% (P. 10) al 50% (P. 3, 4 y 9).

El público identifica los espacios fundamentales de las termas romanas (P. 2) con un 87.1% de aciertos. Además, señalan qué espacios están descubiertos en este mismo yacimiento (P. 4) con un 50%, y la pintura impermeable de

la bañera (P. 9) con un 54.3%, pese a tener dificultades para ello; aunque con mayor resolución identifican al hipocausto (P. 7) con un 85.7%.

Sobre la historia de las Termas, el público tiene más dificultades, destacando que sólo más de la mitad es capaz de datar la construcción del yacimiento (P. 3) con únicamente un 54.3% de respuestas correctas. En cuanto a los elementos encontrados en las Termas, como son las épocas que abarcan los huesos encontrados (P. 10), se alcanza un índice de acierto del 95.7% y en la identificación de las pinturas de la pared (P. 8) un 90%.

Visita Equipo	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.
Aciertos	33	61	38	35	68	31	60	63	38	67
% aciertos	47.1%	87.1%	54.3%	50%	97.1%	44.3%	85.7%	90.0%	54.3%	95.7%
Fallos	37	9	32	35	2	39	10	7	32	3
% fallos	52.9%	12.9%	45.7%	50%	2.9%	55.7%	14.3%	10.0%	45.7%	4.3%
Total	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

Tabla 5. Visitas guiadas por el equipo experto (Equipo)

En cuanto al origen de los errores, se observa que en el ítem 1 (P.1) hay un alto porcentaje. Probablemente, ello se debe a que durante la visita se mencionan diferentes tiempos al nombrar las diferentes pistas que han llevado al descubrimiento de las Termas romanas, lo que puede causar confusión. Respecto al ítem 6 (P. 6), nuevamente los errores se focalizan en cuanto a la cantidad de bañeras que se localizan en la sala de agua caliente de las termas: una frente a dos.

Referente a las visitas guiadas por el grupo de estudiantes (Tabla 6), los resultados muestran también un porcentaje alto en cuanto a ítems que superan el 50% de aciertos (P. 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 10) frente a tres ítems que se sitúan por debajo (P. 1, 4 y 9). En los resultados se observa un menor desequilibrio en la cantidad de aciertos por ítem desde el 90% (P. 7) hasta un 68.6% (P. 3), habiendo mayor consistencia en cuanto a los ítems que superan ese 50% de aciertos.

En relación con las características de las termas, la mayoría de personas son capaces de distinguir los espacios fundamentales (P. 2) con un 87.1% de respuestas acertadas. El público reconoce el espacio visible y las dos bañeras que hay en él (P. 6) con un 71.4%, pudiendo distinguir que con el hipocausto se conseguía calentar tanto la sala como las bañeras (P. 7) con un 90% y distinguir la época de los huesos que se encuentran entre el yacimiento (P. 10) con un 77.1%.

En cuanto a la historia de las Termas, las personas señalan la fecha de construcción (P. 3) con un 68.6% de respuestas acertadas e identifican los elementos encontrados en las inmediaciones, como son la estela (P. 5) con un 84.3% o las pinturas (P. 8) con un 70%.

Visita Escolar	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.
Aciertos	34	61	48	33	59	50	63	49	34	54
% aciertos	48.6%	87.1%	68.6%	47.1%	84.3%	71.4%	90.0%	70.0%	48.6%	77.1%
Fallos	36	9	22	37	11	20	7	21	36	16
% fallos	51.4%	12.9%	31.4%	52.9%	15.7%	28.6%	10.0%	30.0%	51.4%	22.9%
Total	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

Tabla 6. Visitas guiadas por las estudiantes (Escolar)

En relación con los ítems que no superan el 50% de aciertos (P. 1, 4 y 9), se aprecian diferentes motivos. En el ítem 1, como en las visitas guiadas por el equipo experto, se menciona la cronología que explica cómo se ha llegado al descubrimiento del yacimiento. La dificultad en la memorización exacta del tiempo de descubrimiento reside en que se dan diferentes años con cada hallazgo que fue produciéndose en los siglos XIX, XX y XXI. Para el ítem 4, se requiere una mayor capacidad de abstracción para comprender qué espacios han sido descubiertos, pero no excavados, a la par que una explicación clara que facilite su comprensión. Se ha comprobado durante el trabajo de campo que para algunas personas es complicado comprender cómo los hallazgos de una nueva sala por parte de un equipo de espeleología suponen una estancia más descubierta, pero no excavada. Finalmente, para el ítem 9, la observación participante permite dilucidar que el grupo escolar durante las visitas generalmente no han hecho mención del *opus signinum* o le han dado poco valor durante las visitas.

Conclusiones

La realización de un estudio previo que atiende a las necesidades del yacimiento considerando las percepciones del público visitante ayuda a guiar cómo desarrollar la intervención educativa para la consecuente elaboración de los paneles informativos del sitio y de las visitas guiadas (l'Anson et al., 2022).

Los resultados se ponen en contraste con diferentes tipos de visita: las visitas por libre (sin intervención en el yacimiento o con los paneles informativos elaborados por el grupo-clase) y las visitas guiadas (por el equipo investigador y por las escolares voluntarias del grupo-clase), o de libre y limitada elección como denominan las autoras Bamberger y Tal (2007) en su estudio dirigido a escolares.

Así pues, en las visitas de libre elección, en las que no hay ningún tipo de elección, las autoras observan que los grupos comprueban y comparten sus impresiones y emociones sobre la exhibición, ignorando los paneles informativos (Bamberger y Tal, 2007). En comparación con el presente estudio, el público se comporta de forma similar, a excepción de la visita con los paneles informativos elaborados por la escuela.

Por otro lado, en cuanto a las visitas de elección limitada, en esta investigación se fomenta la exploración del espacio, el uso de los paneles informativos y poner dudas y curiosidades en común, pese a que no se desarrollen otro tipo de actividades más allá de la propia visita guiada. A diferencia de lo que plantean Bamberguer y Tal (2007), las cuestiones tratadas van más allá de los aspectos técnicos, pues especialmente en las visitas con las escolares, se aprecia un alto interés por su actividad desarrollada desde el colegio y en colaboración con la Universidad, incidiendo en cómo se han visto afectadas y motivadas las escolares por ser partícipes del proyecto.

En cuanto a los resultados obtenidos en la visita por libre y la visita por libre con los paneles elaborados por los escolares, las diferencias son sustantivas. Los nuevos paneles han sido creados siguiendo los estudios expuestos previamente (Bitgood, 1991; Screven, 1992; Serrell, 1988), teniendo en cuenta aquellas temáticas que el alumnado considera de interés para el público tras dos años investigando sobre las Termas y bajo la supervisión del equipo universitario, que señala los puntos de interés del público. Los resultados del aprendizaje y valorización por parte del grupo escolar han sido publicados recientemente (l'Anson et al., 2023).

Se han añadido títulos pertinentes a cada temática tratada por cada uno de los cinco paneles, con epígrafes específicos como forma de estructurar el texto en los que se plantean preguntas para evitar la pasividad cognitiva del público (ver Figura 3). De la misma forma, se han resaltado diferentes partes del texto utilizando la negrita o el subrayado, poniendo énfasis en palabras o frases clave, a la vez que se han añadido viñetas que faciliten la lectura (Bitgood, 1991; Screven, 1992).

Se ha buscado situar los paneles cerca de los elementos que se explican y teniendo en cuenta la circulación que sigue el público, para que las personas puedan observar aquellos elementos a los que se hace referencia en las explicaciones. Como también se han incluido planos e imágenes que relacionan la información explicada con los elementos expuestos del yacimiento. No obstante, haber elaborado hasta cinco paneles informativos, puede suponer la mayor dificultad con la que nos encontramos, pues el público puede verse saturado por la cantidad de paneles, más que por la cantidad de texto (Bitgood, 2000).

En relación con el lenguaje, se ha procurado limitar los tecnicismos sin perder rigor, procurando que prevalezca su claridad mediante el uso del lenguaje del estudiantado participante (Serrell, 1988).

¡SIGUE LAS PISTAS PARA DESCUBRIR LA HISTORIA DE LAS TERMAS!

¿En qué año se descubrieron? ¿Cómo se descubrieron? ¿Quién las descubrió?... Estas son algunas de las preguntas que te va a contestar este panel. ¡Sigue las pistas para averiguarlas!



1

Don Ciriaco Miguel Vigil, escribiendo sobre vestigios antiguos, habló en **1868** con Domingo Tamargo, un vecino de la zona, para preguntarle si había encontrado alguno de estos restos. Este indicó que había encontrado en su finca un molino de mano, ladrillos y cimientos que resultaron ser romanos...





2

José Manuel González y Fernández-Valles (un gran historiador de Las Regueras) descubrió en la década de **1940** una lápida romana con una inscripción en latín en frente de la iglesia de Valduno. Esta estuvo siendo usada por gente del pueblo como un banco hasta entonces.





3

Un equipo de arqueólogos encargado de realizar las Cartas Arqueológicas de la zona preguntó al párroco sobre más restos curiosos, ya que se habían encontrado hallazgos previos. Fue entonces cuando éste confesó haber encontrado cimientos de un viejo edificio bajo su propia casa, junto a la iglesia.





4

Las iglesias se construyen con la cabecera mirando hacia el este, salvo esta iglesia, que mira hacia el sureste. De esta forma, con todas las pistas anteriores, cada vez se tenía más claro que la iglesia se construyó sobre un edificio viejo que ya estaba antes (romano, seguramente).





5

Finalmente se descubrieron cuando iban a construir la carretera al cementerio en **2004**. Gracias a todas las pistas que se tenían, llamaron al arqueólogo Rogelio Estrada, que hizo un sondeo y encontró huesos y piedras rojizas (que es color de las pinturas usadas en las termas romanas). Gracias a este descubrimiento, empezaron a excavar ese año.



Hecho por el alumnado de sexto del Colegio Público Príncipe de Asturias (2022 - 2023)

Figura 3. Panel informativo elaborado por el grupo-clase.

Acerca de las diferencias entre las visitas guiadas, tanto las dirigidas por el equipo de la Universidad de Oviedo como por las estudiantes voluntarias, también se han seguido los principios establecidos en el marco teórico en relación con la formulación del discurso, partiendo de los resultados obtenidos del estudio de público inicial en torno a los intereses y potencial educativo del yacimiento (l'Anson et al., 2022) como señala Bitgood (1991).

Atendiendo al espacio del yacimiento, se ha procurado dar valor a los elementos expuestos y a los paneles informativos, como únicos recursos con los que cuenta. También se han utilizado diferentes imágenes que acompañan a las personas que dirigen la visita para ser compartidas con el público (Bamberger y Tal, 2007; Bitgood, 2000; 2006; 2010).

Para la explicación, se ha procurado la atención del público mediante el uso de preguntas, que buscan fomentar la participación y también percatarse del nivel de conocimiento de las personas asistentes. De la misma forma, el tiempo dedicado a las dudas y curiosidades tras la explicación, es un tiempo generalmente amplio, que varía según el interés del público (Suárez et al., 2017) y que se centra en el proyecto educativo realizado en el centro escolar, cómo afecta a las escolares voluntarias, así como atender a los elementos expuestos, su historia, su funcionalidad, como también entender qué impacto se está produciendo con la implicación de la comunidad en el mismo yacimiento -las expectativas de futuro en cuanto a la excavación, limpieza y mantenimiento, que viene directamente relacionado con la financiación- (Bitgood, 2010).

Las diferencias en los resultados residen en las explicaciones dadas por ambos grupos, pues las formas de estructurar el discurso, la circulación y el uso de recursos son más semejantes. Dentro del grupo de las seis voluntarias hay una gran diferencia entre las asistentes, pues algunas son más consistentes, asistiendo a la mayoría de visitas, mientras que otras tienen mayores dificultades para asistir a todas las visitas -otras actividades extraescolares propias o de familiares, las familias descansan los fines de semana o se van de vacaciones, hay dificultades para organizar el transporte, etc.-. Y es que la colaboración con las familias ha sido el elemento clave para su asistencia y para que el proyecto tenga continuidad, pues han sido agentes motivadores, se han implicado en los diferentes ensayos realizados y han buscado la colaboración entre sí para garantizar la máxima asistencia.

El nivel de asistencia ha sido un factor relevante a la hora de que cada estudiante se viese capaz de explicar un tema diferente al que ha sido asignado inicialmente. De esta forma, alguna ha podido ir rotando, explicando diferentes temáticas, mientras que otras se han visto más estancadas en su discurso asignado. Sin embargo, esta rotación se ha procurado para todas las participantes en mayor o menor grado. Cabe señalar que el discurso de las escolares es mucho más dinámico, pues constantemente se repiensa qué elementos contar y cómo, estando en reconstrucción bajo la guía del equipo experto y de las consideraciones del público.

Asimismo, mientras que, desde el equipo experto intentamos utilizar un lenguaje claro, explicando tecnicismos sin prescindir de éstos, las estudiantes destacan por tener un lenguaje mucho más cercano. Curiosamente, son éstas las que, sobre todo en un momento inicial, han sido las que en su discurso han utilizado los tecnicismos a lo largo del discurso, habiéndolos explicado únicamente en un primer instante, pues se encuentran muy familiarizadas con ese tipo de lenguaje. Esto ha ido corrigiéndose con el paso del tiempo.

Del mismo modo, las escolares obvian diferentes explicaciones que ellas conocen, explicando en poca profundidad ciertos aspectos, y teniendo cierta

dificultad para expresar otros. Su mayor dificultad ha sido entender que el guion es un recurso de apoyo, por lo que inicialmente lo estudiaban para poder “regurgitar” palabra por palabra, por lo que explicar elementos más abstractos o que redactaron con un lenguaje más formal les suponía un esfuerzo. Con el tiempo, han ido abandonando el discurso cerrado, tratando los mismos temas, pero con otro lenguaje. Han aparecido así comparaciones espontáneas mucho más cercanas a su vida personal y a la del público, que han facilitado su comprensión (Suárez et al., 2017).

Concluimos entonces que conseguir la implicación de la comunidad en el patrimonio local es un elemento revitalizador del entorno, que parte de la revalorización del propio yacimiento sobre el que se trabaja. Poner en valor el espacio patrimonial y hacer de él un espacio de encuentro, supone fortalecer las conexiones interpersonales de las personas de la propia comunidad, así como de aquellas que son ajenas, fomentando la creación de memorias y experiencias diferenciadoras y significativas entre personas y con el propio patrimonio y su contexto (Fernández y Felices, 2024; Marín-Cepeda y Fontal, 2020). Del mismo modo, la revitalización del espacio puede alcanzarse mediante la presión a la administración, señalando espacios olvidados y dejados a su suerte.

Esta revalorización viene acompañada además de un mayor conocimiento del yacimiento, de su relación con el territorio y de su evolución a lo largo de los años, poniendo en manifiesto el legado cultural de las civilizaciones pasadas. La horizontalidad del traspaso de conocimientos facilita que sea la población la que pueda reinterpretarla y reconstruirla, poniendo atención a aquellos elementos que sean de su interés, y contrastarlas con más miembros de su comunidad (l’Anson et al., 2022; 2023).

Este trabajo se trata de un estudio emergente, en progreso y del que se espera poder continuar presentando resultados próximamente, tanto en relación con el proyecto educativo de centro como en relación con el estudio museográfico en el que se ha implicado a la comunidad educativa. Queda abierta la posibilidad de desarrollar estudios longitudinales que comprueben el grado de implicación de las personas participantes con su patrimonio, ahora colectivizado, o los efectos que ha tenido el proyecto sobre éstas en su desarrollo personal.

AGRADECIMIENTOS

El equipo agradece al C. P. Príncipe de Asturias (Las Regueras) su colaboración, ayuda y disposición durante todo el proceso.

Referencias

Alfaro Valverde, A. y Badilla Vargas, M. (2014). Tras las huellas del patrimonio arquitectónico en la región de occidente de Costa Rica. En O. Fontal; A. Ibáñez-Etxeberría, y L. Martín (coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre*

- España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (331-371). IPCE/OEPE.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez Rodríguez, M. D.; Bellido Márquez, M. del C. y Atencia Barrero, P. (2014). Museos virtuales de arte y enseñanza-aprendizaje del Patrimonio cultural. Propuesta de integración en el aula mediante dos artistas: Picasso y Sorolla. En O. Fontal; A. Ibáñez-Etxeberria, y L. Martín (coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 555-569). IPCE/OEPE.
- Asensio, M. (2000). Estudios de público y evaluación de exposiciones como metodología de la planificación museológica: el caso del Museu Marítim de Barcelona. *Museo*, (5), 73-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2334391>
- Asensio, M.; Pol, E. y Gomis, M. (2001). Estudios de público, evaluación de exposiciones y programas y diseño de áreas expositivas en el Museu Marítim. *Drassana: revista del Museu Marítim*, (9), 18-31. <https://raco.cat/index.php/Drassana/article/view/108037>.
- Ballart, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel.
- Bamberger, Y. y Tal, T. (2007). Learning in a personal context: levels of choice in a free choice learning environment in Science and Natural History Museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20174>
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*, 2ª edición. La Muralla.
- Bitgood, S. (1991). The ABC of label design. *Visitor studies*, 3(1), 115-129. <https://www.informalscience.org/abcs-label-design>
- Bitgood, S. (2000). The role of attention in designing effective interpretative labels. *Journal of Interpretation Research*, 5(2), 31-45. <http://dx.doi.org/10.1177/109258720000500205>
- Bitgood, S. (2006). An Analysis of Visitor Circulation: Movement Patterns and the General Value Principle. *Curator*, 49(4), 463-475. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00237.x>
- Bitgood, S. (2010). An attention-value model of museums visitors. https://www.academia.edu/9159214/An_Attention_Value_Model_of_Museum_visitors
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, Metodología y Estudio de Casos*. Trea.
- Cardona Gómez, G. (2016). Implicación social y patrimonio. Un cruce de caminos entre arqueología pública, arqueología comunitaria y didáctica de la arqueología. En M. Díaz-Andreu García; A. Pastor Pérez y A. Ruiz Martínez (coords.), *Arqueología y comunidad: el valor social del patrimonio arqueológico en el siglo XXI* (pp. 13-33). JAS Arqueología.
- Choay, F. (2001). *The Invention of the Historic Monument*. Cambridge University Press.
- De Castro, P. (2017). *Inter humum caelumque: relatos y ajuares. El patrimonio cultural del pueblo vacceo a través del Programa Pintia de Innovación Educativa del Colegio Safa-Grial. Pulso: Revista de Educación*, 40, 113-133. <https://doi.org/10.58265/pulso.5114>
- Fernández, L. y Felices de la Fuente, M^a (2024). Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 5-18. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.29926>.
- Fontal Merillas, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal (coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (81-104). Trea.

- Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- García Canclini, N. (1987). ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. Antropología. *Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, México*, (15-16), 11-24. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162106>
- Hernández Cardona, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf Masachs y O. Fontal Merillas (coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (35-49). Trea.
- Hood, M. G. (1983). Staying away: Why people choose not to visit museums. *Museum News*, 61(4), 50-57.
- l'Anson, S.; Suárez, M.; Calaf, R. Las posibilidades educativas de los espacios patrimoniales: El caso de las Termas de Valduno. En *Concepciones Didáctico-Patrimoniales en Torno a La Educación, La Creatividad y Las Emociones*, De la Fuente, R., Munilla, C., Martínez, A., Jiménez, E., (Coords, Eds.); Verdéis, 2022 (pp. 171–182).
- l'Anson Gutiérrez, S.; Suárez Suárez, M. Á. y Calaf Masachs, R. (2023). Local History and the Development of Heritage Bonds: A Primary Education Intervention. *Heritage*, 6(11), 7215-7229; <https://doi.org/10.3390/heritage6110378>
- Jardón Giner, P. y Pérez Herrero, C. (2017). Aproximación a un modelo de educación patrimonial horizontal a partir de tres casos. *Pulso*, 40, 53-75. <https://doi.org/10.58265/pulso.5110>.
- Jiménez-Esquinas, G. (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 101, 100-121. <https://doi.org/10.33349/2020.101.4648>.
- López Arroyo, C. T. (2020). El patrimonio como recurso para el desarrollo formativo de alumnos y profesores. Experiencia didáctica: "Farmington Junior High y su entorno patrimonial". *Investigación en la Escuela*, (101), 25-47. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/11578/10705>
- Marín-Cepeda, S.; García Ceballos, S.; Vicent, N.; Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación patrimonial inclusiva en OEPE: un estudio retrospectivo. *Revista de Educación*, (375), 110-135. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>.
- Morales Miranda, J. (2001). Guía práctica para la interpretación del patrimonio: el arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante (2ª ed.). Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Olalla González, R. (2014). Sala Rekalde un espacio patrimonial: proyecto de arte y memoria cotidiana para la intervención con personas mayores. En O. Fontal; A. Ibáñez-Etxeberria, y L. Martín (coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 481-492). IPCE/OEPE.
- Reitstätter, L., Galter, K. y Bakondi, F. (2022). Looking t oread: how visitors use exhibit labels in the Art Museum. *Visitor Studies*, 25(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/10645578.2021.2018251>.
- Rivière, G. H. (1993). *La Museología. Curso de museología/Textos y testimonios*. Akal.
- Screven, C.G. (1992). Motivating visitors to read labels. *ILVS Review*, 2(2), 183-211. https://kora.matrix.msu.edu/files/31/173/1F-AD-30E-8-VSA-a0b1i5-a_5730.pdf
- Serrell, B. (1988). The evolution of educational graphics in zoos. *Environment and Behaviour*, 20(4), 577-585. 10.1177/0013916588204002

- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Smith, L. (2011). El "espejo patrimonial". ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antípoda. Revista de Antropología*, (12), 39-63. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda12.2011.04>
- Suárez Suárez, M.Á.; Calaf Masachs, R. y Fernández Rubio, M. del C. (2017). La comunicación del patrimonio: valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturias. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 131-146. <http://dx.doi.org/10.14201/fjc201714131146>
- Suárez Suárez, M.Á.; Gutiérrez Berciano, S. y Calaf Masachs, R. (2020). Procesos de patrimonialización en el Concejo de Las Regueras (Asturias, España). Diagnóstico y conclusiones preliminares. *Investigación en la Escuela*, (101), 70-82. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.06>
- Trabajo Rite, M. y Cuenca López, J.M. (2014). El patrimonio en la enseñanza de la Ciencias Sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante. En O. Fontal; A. Ibáñez-Etxeberría, y L. Martín (coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 319-330). IPCE/OEPE.
- Villaseñor Alonso, I. (2011). El valor intrínseco del patrimonio cultural: ¿una noción aún vigente? *Intervención: Revista de Conservación, Restauración y Museología*, (3), 6-13. <https://doi.org/10.30763/Intervencion.2011.3.30>

Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la guerra civil

Towards a didactics of democratic memory: the graves of the Spanish civil war

Matilde Peinado Rodríguez¹  0000-0002-3608-8724

Santiago Jaén Milla²  0000-0002-8913-8959

Alba de la Cruz Redondo²  0000-0001-7025-3343

¹ Profesora Titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén

² Profesor/a Contratado Doctor del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén

Correspondencia

Matilde Peinado Rodríguez · mpeinado@ujaen.es

Santiago Jaén Milla · sjaen@ujaen.es

Alba de la Cruz Redondo · aredondo@ujaen.es

Fechas:

Recibido: 30/05/2024

Aceptado: 08/06/2024

Publicado: 30/09/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación "Convenio de colaboración entre la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía y la Universidad de Jaén para el desarrollo de actuaciones en fosas con víctimas de la guerra civil y la posguerra en la provincia de Jaén", que se firmó el día 23 de diciembre de 2021.

RESUMEN

Introducción: La Memoria Democrática pretende cerrar una deuda del pasado con la Democracia Española, entre otras cosas, en cuanto al análisis de las circunstancias que llevaron a la pérdida de derechos y libertades de la ciudadanía. En este sentido, los lugares de memoria de la Guerra Civil española y, especialmente, las fosas comunes, constituyen un recurso didáctico de gran potencial a la hora de mejorar la comprensión de los hechos y, sobre todo, de llevar a cabo un aprendizaje experiencial, emocional y vivencial que conecte al alumnado con su pasado reciente e impulse el pensamiento crítico, y la adquisición de valores constitucionales.

Método: En este trabajo, tras una revisión de la relevancia de estos espacios aplicando, además, la perspectiva de género, se elaboran una serie de directrices didácticas partiendo del microanálisis como herramienta metodológica y habiendo tomado como laboratorio de implementación el Cementerio de San Eufrasio de Jaén.

Resultados: Se muestra el potencial didáctico de los lugares de memoria, donde además de ejemplificar experiencias educativas, se ha remarcado la utilidad que tienen los lugares de memoria para trabajar la empatía y la conciencia histórica. Por otra parte, se apuesta por reproducir el trabajo de investigación en las aulas y la utilización de fuentes primarias para generar pensamiento crítico.

Conclusiones: Tenemos una asignatura pendiente: construir una historia social del franquismo en la que ocupe un lugar destacado la represión ejercida contra los vencidos, y muy especialmente contra las mujeres, que llegue a los libros de texto y a los centros educativos, porque una cultura de paz no puede construirse sobre la ignorancia o la ocultación.

Palabras clave: Memoria Democrática; perspectiva de género; Guerra Civil; fosas comunes; Didáctica de la Historia.

ABSTRACT

Introduction: Democratic Memory aims to close a debt of the past with Spanish Democracy, among other things, in terms of the analysis of the circumstances that led to the loss of rights and freedoms of citizens. In this sense, the places of memory of the Spanish Civil War and, especially, the mass graves, constitute a didactic resource of great potential when it comes to improving the understanding of the events and, above all, to carry out experiential, emotional and experiential learning that connects students with their recent past and promotes critical thinking. and the acquisition of constitutional values.

Method: In this work, after a review of the relevance of these spaces also applying the gender perspective, a series of didactic guidelines are elaborated based on microanalysis as a methodological tool and having taken the Cemetery of San Eufrasio de Jaén as an implementation laboratory.

Results: The didactic potential of places of memory is shown, where in addition to exemplifying educational experiences, the usefulness of places of memory to work on empathy and historical awareness has been highlighted. On the other hand, it is committed to reproducing research work in the classroom and the use of primary sources to generate critical thinking.

Conclusions: We have a pending task: to construct a social history of the Franco regime in which the repression exercised against the vanquished, and especially against women, occupies a prominent place, which reaches textbooks and educational centers, because a culture of peace cannot be built on ignorance or concealment.

Keywords: Democratic Memory; gender perspective; Spanish Civil war; mass graves; Didactics of History.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Peinado Rodríguez, M., Jaén Milla, S., & De la Cruz Redondo, A. (2024). Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la guerra civil. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 89–108. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30981>

Introducción

El difícil camino de transición desde la Ley de Memoria Histórica (52/2007) a la aprobación de la ley de la Memoria Democrática (20/2022), se fundamenta en los principios de verdad, justicia y reparación que sólo pueden ser abordados desde la formación en una conciencia crítica que exige, como punto de partida incuestionable, el rigor científico frente a la descripción positivista y teleológica de los contenidos y la propensión al relativismo y la equidistancia (García y Ortega, 2022). Como explica Blázquez Marín (2021, p. 54) la Memoria Histórica se refiere a la visión de la ciudadanía del pasado mientras que la Memoria Democrática pretende cerrar una deuda con la Democracia Española, rescatando aquellos acontecimientos que han sido claves para impulsar la participación popular y la mejora de las condiciones de vida de la población.

Ambas leyes memorialistas han sido determinantes, igualmente, en los avances científicos en materia de represión franquista, ya que defienden el reconocimiento individualizado de las víctimas de la Guerra Civil y la dictadura franquista y de su memoria, la reparación a sus familiares y la declaración de lugares de memoria democrática como bienes patrimoniales¹. España cuenta con más de dos mil fosas del franquismo- según el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática- donde descansan los cuerpos de, al menos, 114.000 personas asesinadas². Específicamente, Aragón, con 594, y Andalucía, con 492, son las Comunidades que tienen el mayor número de fosas comunes (Barranquero Texeira y Prieto Borrego, 2018, p. 187).

No podemos dejar a un lado el papel de la Memoria en la Historia del Presente desde el punto de vista educativo, a pesar de los obstáculos de introducirla en las aulas por causas ideológicas, políticas y sociales que han llevado a que, tradicionalmente, se haya hecho un planteamiento conservacionista y positivista que rehuyera el debate y se alejara del pensamiento crítico. La Historia del Presente aproxima al historiador/a al tiempo investigado, conectando emociones, sentimientos y pensamientos coetáneos con los del hecho investigado, lo que potencia la visión crítica (González, 2015; Soto, 2004). Desde el punto de vista didáctico, esta conexión puede servir de puente a la hora de despertar la motivación e interés del alumnado y vincularlo a situaciones que les resulten próximas, comprendiendo mejor su realidad y facilitando los procesos de indagación y aprendizaje.

Para realizar un acercamiento a la represión franquista nos parece idóneo el microanálisis, la contextualización espacio-temporal de dicha represión en la provincia giennense, en el marco de un proyecto de investigación liderado

¹ Igual de importante, en esta línea, era la retirada de los símbolos y elementos de exaltación de la Guerra Civil y el franquismo que atentaban directamente contra los derechos de todas las víctimas de la guerra civil y la represión.

² <https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/mapa-de-fosas/Paginas/index.aspx>

por la Universidad de Jaén para el desarrollo de actuaciones de recuperación de la Memoria Democrática en la provincia, con una intervención en fosas con víctimas de la guerra civil y la posguerra localizadas en su territorio.

El 28 de marzo de 1939 las tropas sublevadas entraron en Jaén, al mando del Teniente General Queipo de Llano. Terminaban así tres años de guerra en los que la provincia se había mantenido fiel a la legalidad republicana. El final del conflicto militar no trajo la paz, al menos para una parte significativa de la población jiennense. Al contrario, a partir de este momento se iniciaba un tiempo marcado por la persecución, la venganza y la represión de todas las personas que se habían manifestado afines a la República.

Muchas de ellas sufrieron trágicamente dicha represión, pagándolo con sus propias vidas. La muerte se hizo cotidiana en el Jaén de la inmediata posguerra, ocupando el espacio público y publicitando un ejercicio de violencia que las nuevas autoridades franquistas presentaban como instrumento necesario para “purgar” a la nación de los que habían sido, y seguían siendo, sus enemigos. Una represión que no sólo fue física, sino también social, económica y cultural.

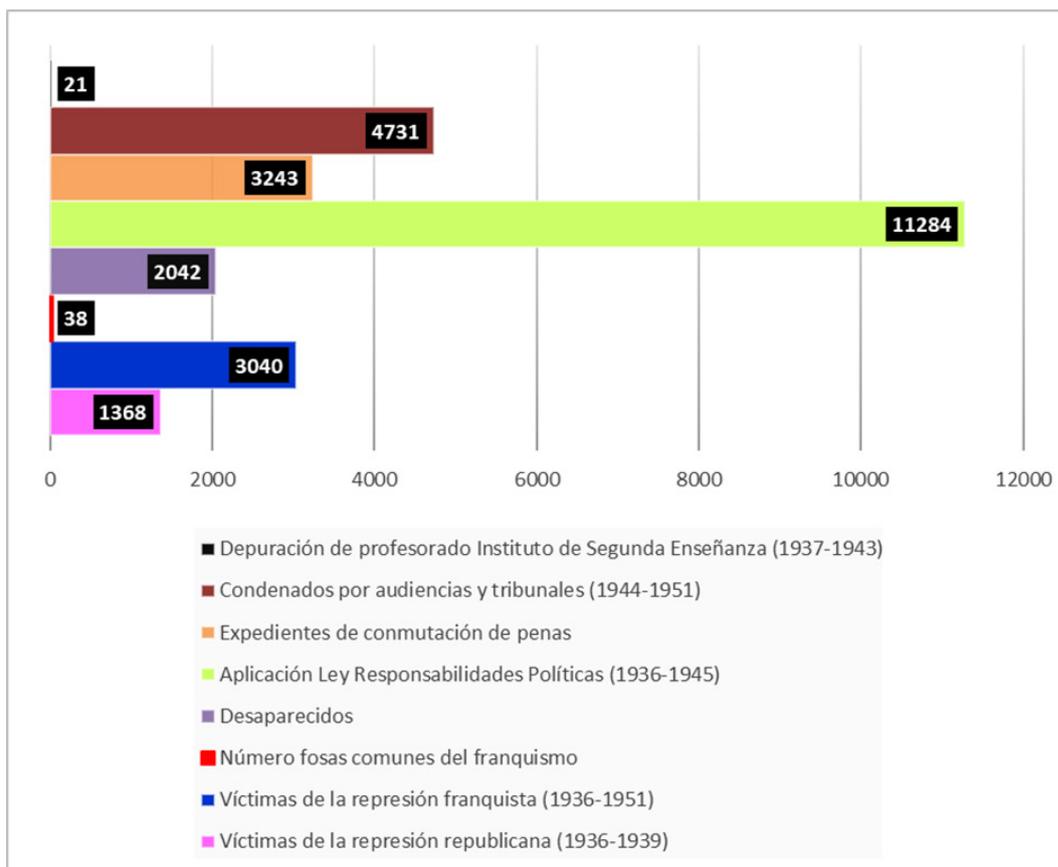


Figura 1. Víctimas de la violencia política y de la represión en Jaén (1936-1951).

Fuente: Barragán Moriana (2009)

Inicialmente, muchos de estos actos de represión y asesinatos respondieron a acciones más o menos espontáneas de “ajustes de cuentas” o saldos de viejas rencillas provocadas o acentuadas durante los años de guerra. Aquí

podríamos situar buena parte de las muertes que se constatan en Jaén en los meses que siguen al final de la contienda y hasta el inicio del verano de 1939. Los argumentos de “asfixia por suspensión” o “colapso” aparecerán por término general como la explicación de causa del fallecimiento en el Registro Civil. Sin embargo, está fehacientemente documentado que este tipo de represión rápidamente dejó paso a otra de carácter organizado, directamente controlada por las nuevas autoridades de la recién implantada dictadura militar y dirigida a eliminar cualquier tipo de oposición física al nuevo régimen. De esta forma, a partir de la segunda mitad del año 1939, y hasta mediados de la década de 1940, la fotografía de la represión en Jaén cambia su fisonomía: se organiza y sistematiza.

En el momento de su detención, las víctimas eran enviadas a prisión. En el caso de la prisión provincial de Jaén, albergó ya desde el inicio a los arrestados provenientes de los municipios radicados en su entorno. En todo caso, las opciones que se le planteaban a los/las detenidos/as, una vez confinados/as en la cárcel de Jaén eran, básicamente, tres: el traslado a un penal de otra provincia, su liberación, o el fusilamiento en las tapias del Cementerio de San Eufrasio donde, según la información recogida en el Mapa de Fosas de Andalucía, existen 6 fosas de víctimas de la Guerra Civil y la posguerra. Las fosas 484 y 702 son las que se analizan en el proyecto y, por tanto, en torno a ellas, vamos a fundamentar nuestras directrices de propuesta didáctica.

La relevancia didáctica de los lugares de memoria

Los conflictos bélicos han sido una constante en la historia de la humanidad por lo que pensar y trabajar la guerra debe considerarse una obligación en las aulas como forma de generar conocimiento y comprender el mundo en el que vivimos. Su abordaje debe hacerse en todas las etapas educativas, desde la Educación Primaria a la Universitaria, ya que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la resolución pacífica de los conflictos (De la Cruz y Jaén, 2018).

En los últimos años el término Memoria asociado a la enseñanza-aprendizaje de la historia parece haberse generalizado (Sáez y Prats, 2021). Sin embargo, eso no significa que se haya unificado el discurso o que se haya aceptado su aplicación didáctica de buen grado. Al contrario, podemos afirmar que existe un debate permanente en torno a la Memoria, sobre todo cuando hace referencia a la Memoria Histórica y/o Democrática, en referencia a la Guerra Civil y la represión franquista durante toda la Dictadura.

Hace más de una década la memoria histórica estaba presente “en los medios de comunicación, en el debate político, e incluso en los asuntos religiosos. Y también, pero a más distancia, en el debate educativo” (Pagès, 2008). Por otra parte, la Guerra también deja huella en el patrimonio de los pueblos, actuando como configurador del paisaje y la identidad. Los avances de las

investigaciones y la arqueología contemporánea han permitido visibilizar y dar el lugar patrimonial que merecen en la historia de nuestro país a esos vestigios del conflicto que, hasta hace unos pocos años, eran ruinas camufladas con los restos de otras épocas (González-Ruibal, 2016).

El uso didáctico de los espacios bélicos, a través del aprendizaje experiencial, emocional y vivencial principalmente, ofrece un enorme potencial, puesto que mejora la comprensión de los hechos históricos y facilita la adquisición e interiorización de los conocimientos, manteniendo al alumnado activo y participativo y consiguiendo que forme parte del proceso. Como señalan Hernández y Feliu (2019, p.203) “la comprensión a los hechos históricos relacionados con la Guerra Civil española también pasa por la vivencia de lo que fueron sus escenarios”.

La Ley de Memoria Democrática -aprobada en octubre de 2022- define en su artículo 46 los lugares de memoria democrática como

aquel espacio, inmueble, paraje o patrimonio cultural inmaterial o intangible en el que se han desarrollado hechos de singular relevancia por su significación histórica, simbólica o por su repercusión en la memoria colectiva, vinculados a la memoria democrática, la lucha de la ciudadanía española por sus derechos y libertades, la memoria de las mujeres, así como con la represión y violencia sobre la población como consecuencia de la resistencia al golpe de Estado de julio de 1936, la Guerra, la Dictadura, el exilio y la lucha por la recuperación y profundización de los valores democráticos.

Además, en el artículo 53.1. se añade que estos lugares de memoria tendrán una función conmemorativa, de homenaje, didáctica y reparadora.

Todos estos llamados lugares de memoria requieren de una acción positiva por parte de los poderes públicos, las instituciones y de la ciudadanía en general, ya que, como afirma Aróstegui (2004), no lo son de manera inmediata ni por virtud de su potencia rememorativa. Al contrario, son materializaciones de la memoria y ello supone que puedan darse conflictos de reapropiación y luchas por su reconocimiento y preservación (González y Pagés, 2014). No podemos olvidar que muchos de estos lugares, especialmente las fosas, han quedado configurados como parte de la topografía del terror, evitados por aquellos que conocían su historia (Ferrándiz, 2014).

Así pues, es una obligación moral y también una responsabilidad conservar y dar a conocer esos espacios que cuentan historias porque son lugares básicos para el conocimiento del pasado y, en palabras de Galindo (2018, p. 103), representan un ámbito esencial para la enseñanza de la Historia ya que “sus implicaciones didácticas afectan al para qué, al qué y cómo enseñar”.

Para el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, estos espacios relacionados con la represión tienen un alto potencial didáctico vinculado con la educación en valores (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013), a pesar de que los y las docentes suelen mostrar cierto recelo a la hora de llevar a su alumnado a visitarlos, por la connotación de dolor y sufrimiento que

tienen implícitos. Sin embargo, organizar una salida de estas características es una experiencia muy emotiva e impactante que contribuye a formar el pensamiento crítico. Como señala González Ruibal (2016), además de saber cómo vivían nuestros antepasados recientes, es importante conocer cómo se mataba, torturaba, aterrorizaba y deshumanizaba a los vencidos, aunque suene demasiado duro.

Así pues, los lugares de memoria ayudan a mostrar y enseñar la historia más allá de los libros de texto y documentos (Carretero y Sobrino, 2022) y, además, permiten a los más escépticos comprobar que la historia, especialmente si fue dramática y violenta, existió para deshonra de la humanidad.

Como señala M^a Laura Martín (2019, p.272), aunque se hayan apagado en cierto modo los ecos mediáticos en torno a ello, la proliferación de exhumaciones de fosas comunes de la Guerra Civil y la posguerra continúa siendo el centro visible de la búsqueda de “verdad, justicia y reparación” en la España actual. Un proceso que, además, ha rescatado del olvido y el abandono a numerosas víctimas y ha puesto voz a la violencia silenciada que acompaña a gran parte de la represión franquista.

Las fosas a la luz de la perspectiva de género

El 20 de julio de 2021, el Consejo de Ministros aprobó el Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática. En él las mujeres reciben una atención singularizada, algo que no había ocurrido hasta la fecha. Es dentro del título II, dedicado a las políticas integrales de memoria democrática, donde se reconoce por primera vez el papel activo que desempeñaron en la lucha por la democracia, pero también la represión de género que sufrieron, especialmente sobre su maternidad.

En el mismo preámbulo de la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (2017) se señala que la Organización de las Naciones Unidas, en el documento de la Comisión de Derechos Humanos “Principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad”, dicta que el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión pertenece a su patrimonio y, como tal, debe ser preservado con medidas apropiadas en el nombre del deber a la memoria que incumbe al Estado. Esta memoria, además, debe incluir los Estudios con perspectiva de género frente a los Estudios de la Paz y los Conflictos.

La violencia sexual contra las mujeres en los conflictos armados ha estado presente desde la Antigüedad, al igual que lo sigue estando en pleno siglo XXI (Nash y Tavera, 2003), y se usa a modo de estrategia de terror, para humillar, minar y destruir al enemigo. En el caso de la guerra civil, y de la persecución franquista a las vencidas durante la dictadura, la represión conllevó el uso de acciones específicas en forma de torturas, humillaciones públicas y violaciones que han hecho considerar su cuerpo como otro campo de bata-

lla. Ese uso del cuerpo como arma de guerra excedía, incluso, los límites de la vida y se aplicaba a los cuerpos de las represaliadas asesinadas, por ejemplo colocándolas en posiciones sexuales humillantes (Muñoz, 2021).

El estudio de la represión franquista sobre el colectivo femenino requiere una lectura alternativa, a la luz de la perspectiva de género, que ha permitido categorizar la represión que sufrieron como “represión sexualizada”³, con unas características propias tanto físicas como psicológicas, donde los límites entre lo moral y lo político se diluyeron, sufriendo una doble condena.

Cuantitativamente, la represión sobre las mujeres representa un porcentaje menor respecto al número total de represaliados por el franquismo, entre otras razones, debido a su menor protagonismo en la política pública activa y a su condición social y de género en el contexto histórico de la España de los años treinta pero, también, debido a su invisibilización y menor identificación, y al hecho de que sus voces y testimonios sólo se hayan recogido parcial y recientemente.

Las fuentes documentales han permitido realizar un análisis cuantitativo de ejecuciones y encarcelamientos que fue mayoritario entre el colectivo masculino, pero que muestra que las formas específicas de violencia física y moral claramente destinadas a las mujeres -violaciones, abusos, rapaduras de pelo, utilización de la maternidad como herramienta de extorsión, aniquilamiento de los mecanismos básicos de supervivencia familiar, hambre y enfermedad de los presos, etc.-, alcanzaron cotas de crueldad sin precedentes, aunque estén infrarrepresentadas en la documentación.

Muchas fueron acosadas, perseguidas o encarceladas por ser madres o hijas o esposas/compañeras de republicanos, y fue también esa condición de madre la que diseñó una nueva línea, quizá la más cruel y oportunista, de represión femenina por parte del aparato franquista: confesiones a cambio de la vida de los hijos, sometimiento en las cárceles a cambio de comida para ellos, vejaciones por su parentesco, violaciones a cambio de favores a presos, etc. En definitiva, un sufrimiento pensado sólo para ellas y vivido en femenino.

El avance en la reflexión histórica sobre ellas, sin embargo, ha incorporado nuevos métodos y perspectivas teóricas interpretativas de fuentes ya consultadas, así como la incorporación de otras fuentes alternativas—archivísticas, hemerográficas, gráficas, orales e, incluso, arqueológicas—.

3 Nos posicionamos en la línea historiográfica de investigaciones como la realizada por Sánchez (2009) Abad (2009,) o Peinado (2018), que utilizan la categorización de “represión sexualizada” para referirse específicamente a la represión que sufrió el colectivo femenino, pues representó una anulación de la ciudadanía femenina, por un lado, y utilizó mecanismos represivos que atacaban directamente a los elementos característicos de la feminidad, por otro. En el mismo sentido apuntan las investigaciones de Laura Muñoz Encinar, que aborda la existencia de un procedimiento específico a través de mecanismos complejos de castigo, tanto físicos como psicológicos, desarrollados como parte de la estrategia represiva franquista contra las republicanas y en el contexto de percibir a las mujeres como ciudadanas de segunda clase, inferiores a los hombres (Muñoz, 2016, 2019 y 2021).

Precisamente las exhumaciones de fosas comunes han permitido redibujar el mapa de la represión específica de género, aportando nuevos datos que muestran una represión irregular y extrajudicial. Por ejemplo, la propia secuencia de acumulación de los cuerpos apunta hacia una distribución diferencial en este sentido, que puede estar relacionada con prácticas *perimortem* relacionadas con la humillación de las víctimas y, específicamente, con la violencia sexual. Muñoz (2021, p. 84) recoge algunos testimonios escalofriantes relativos a esta forma de proceder.

También parece haber cierto consenso en que el hecho de que un gran número de asesinatos de mujeres fueran arbitrarios, utilizados para castigar indirectamente a los hombres, y apoyados en la fuerte ideología patriarcal del franquismo, haya podido influir en la dificultad de localizar a las mujeres en las fosas comunes, sobre todo cuando se trataban de ajusticiamientos femeninos en grupo. En esta línea se manifiesta la investigadora Elena Vera que mantiene que “el ocultar los fusilamientos arbitrarios fue mucho más allá de los primeros momentos, perduró a lo largo de toda la dictadura y, en muchos casos, las fosas comunes del interior de los cementerios han sido limpiadas y sus restos arrojados a los osarios” (Vera, 2017, pp. 36-37).

En definitiva, la aparición de las mujeres represaliadas en las fosas comunes (a veces exclusivamente femeninas) y, por ende, su irrupción en el espacio público de la memoria, puede servirnos, como afirma Martín (2019, p. 277) para “(re)pensar cómo solemos concebir/narrar/imaginar las violencias ejercidas sobre las mujeres durante la Guerra Civil y la inmediata posguerra”, planteando el paso de su tratamiento como víctimas subsidiarias a sujetos con agencia. Esa violencia contra las mujeres ya no sería sólo el medio para hacer llegar un mensaje a los hombres del otro bando, sino que “las mujeres fueron el objeto de la violencia precisamente por lo que representan, por haber defendido y formado parte de una forma de sociedad” (Martín, 2019, p. 279; Cases, 2014).

En base a todo lo anterior, podemos afirmar que tenemos otra asignatura pendiente: construir una historia social del franquismo también de las mujeres y con las mujeres, una historia plural, integrada y democrática, que llegue a los libros de texto y a los centros educativos; acabar, como expone Díaz Gutiérrez (2020), con la amnesia histórica para abordar una verdadera reconstrucción crítica que permita a las nuevas generaciones elaborar un relato con el cual poder mirar el futuro, sin olvidar el pasado⁴. Proponemos para ello las siguientes pautas.

1º Conocer las identidades, los nombres y las biografías de las mujeres que han sido víctimas y represaliadas.

⁴ Supone por tanto el reconocimiento de la memoria democrática, así como la visibilidad de la aportación de las mujeres, que han marcado, a través de su compromiso y acción pacífica, gran parte de los avances y logros del estado social y de derecho que hoy disfrutamos (LOMLOE, competencia específica 5).

2º Analizar y divulgar las características específicas de las formas, las prácticas, los instrumentos y los discursos represivos de la dictadura sobre las mujeres⁵.

3º Entender los fundamentos del modelo de feminidad franquista para entender la represión, pero también el proceso de transición y los sesgos genéricos que perviven en la actualidad.

4º Profundizar en sus estrategias de resistencia, formas de supervivencia y silencios.

5º Insertar a las mujeres en la explicación y el discurso histórico, en el relato global de la represión franquista, atendiendo a las identidades y las relaciones de género como elemento transversal, como campo primario de relaciones de poder en un contexto histórico concreto como fue el de la dictadura.

Porque, en definitiva, a pesar de la represión y de la exclusión de derechos ejercida contra ellas, las mujeres represaliadas actuaron durante la dictadura franquista como sujetos activos y significativos históricamente, pero deben ser recuperadas y visibilizadas como sujetos históricos⁶.

Métodos

El alumnado debe comprender que los cambios metodológicos e historiográficos responden, en gran medida, a las transformaciones que se producen en el presente y al modo en el que la investigación puede aportar ideas y soluciones relativas a los retos a los que nos enfrentamos. Esta visión funcional y crítica debe incorporarse al aprendizaje de la Historia de España, integrando el pensamiento histórico y sus métodos a través de la realización de proyectos orientados a una finalidad social o cultural determinada, preferentemente conectada con el entorno real, generándose así planteamientos que acerquen al alumnado a una perspectiva de la «historia desde abajo», así como a «talleres de historia» que le lleven a poner en práctica los procesos de indagación y de investigación⁷.

Este trabajo se posiciona en la línea historiográfica que se ha denominado «la historia desde abajo»⁸, la «*Grass Roots History*», entendiendo dicho posicionamiento como la incorporación al relato histórico de las personas que no han detentado a lo largo de la historia posiciones de poder o privilegio por razones de diversa índole (género, etnia, edad, poder adquisitivo, contexto espacio-temporal, etc) y que, por ello, han sido invisibilizadas por la historia oficial. Esta línea historiográfica contempla no sólo metodologías de trabajo alejadas de las aulas, como la historia oral, sino el retorno a las fuentes

⁵ Se ha estereotipado la victimización de las mujeres y no reconocimiento de su resiliencia y capacidad de acción, que convive con el otro extremo: el no reconocimiento de su estatus de víctima.

⁶ Esta perspectiva de agencia femenina es, sin duda, una perspectiva necesaria para ir más allá de las tradicionales visiones simplificadoras y homogeneizadoras referentes a la victimización femenina.

⁷ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (2022), 181.

⁸ El término fue propuesto por el historiador francés G. Lefebvre (1874–1959) y fue desarrollado y popularizado por historiadores marxistas británicos, entre los que destacan Eric Hobsbawm (que la denominó «historia de la gente corriente»), Peter Burkman o Le Roy Ladurie, que se centraron principalmente en la historia de los sectores trabajadores.

primarias y secundarias desde una perspectiva plural e interdisciplinar, para entender la historia social desde una perspectiva integrada. Los diferentes proyectos de recuperación de las fosas de la Guerra Civil que se están llevando a cabo en nuestro país son un marco idóneo para acercar al alumnado a las fuentes primarias y secundarias así como a la arqueología.

En la propuesta que presentamos, nuestra herramienta metodológica es el microanálisis, tomando como laboratorio de implementación didáctica el Cementerio de San Eufrasio de Jaén⁹, pero no perdemos la perspectiva macroanalítica, pues el proyecto forma parte de las actuaciones sujetas a la *Resolución de 26 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Memoria Democrática, por la que se formalizan los compromisos financieros para el ejercicio 2021 con la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el marco del acuerdo alcanzado en la I Conferencia Sectorial de Memoria Democrática* y, en consecuencia, hace factible la implementación de nuestra propuesta didáctica en otras provincias y escenarios de memoria.

En el seno de dicho proyecto hemos realizado un análisis documental y arqueológico de dos fosas de la Guerra Civil (484 y 702) ubicadas en el cementerio de San Eufrasio.

Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica y documental en una doble línea: identificar a las personas enterradas en la misma y localizar las fosas. Para identificar a las personas se ha realizado un vaciado de la documentación -los Libros de enterramientos custodiados en el Archivo Municipal de Jaén-, contrastando con la bibliografía publicada en torno al tema¹⁰.

En cuanto a la localización de las fosas, se ha trabajado con la información que aporta el Mapa de Fosas elaborado por la Consejería de Gobernación y Justicia de la Junta de Andalucía¹¹, y por la recogida en el Mapa de fosas del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática del Gobierno de España¹². Así mismo se han barajado los datos que aportan los estudios de Cobo (1993), Sánchez Tostado (2006), De Córdoba (2007) y Montané (2019), y la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Jaén. Esta información se ha completado con las fuentes orales a pie de fosa¹³.

9 Convenio específico entre la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía y la Universidad de Jaén para el desarrollo de actuaciones de recuperación de la Memoria Democrática en la Provincia de Jaén, con una intervención en fosas con víctimas de la guerra civil y la posguerra en la provincia de Jaén. El proyecto está liderado por la Universidad de Jaén y lo componen los siguientes miembros: a) Documentación y contextualización histórica: Salvador Cruz Artacho, Matilde Peinado Rodríguez, Santiago Jaén Milla, Alba de la Cruz Redondo y Ana María Carmona Casado. b) Trabajos arqueológicos de localización y delimitación de la fosa: Juan Pedro Bellón Ruiz, Miguel Ángel Lechuga Chica y José Luis Serrano Peña.

10 Esta información debe ser completada con la que se encuentra en el Archivo General de la Administración (AGA), la información de los tribunales militares y la que se encuentra en la documentación periodística que conserva el Instituto de Estudios Giennenses así como los expedientes de prisiones.

11 <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/culturaypatrimoniohistorico/areas/memoria-democratica/mapa-fosas-andalucia.html>

12 <https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/mapa-de-fosas/Paginas/visorfosas.aspx?fid=1791>

13 Testimonios de la plantilla actual del cementerio que son familiares de los antiguos empleados del cementerio: padre y abuelo.



Figuras 2 y 3. Ubicación de las fosas 484 y 702.



Fuente: elaboración propia.



Figuras 4 y 5. Delimitación perimetral de la fosa 484.



Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Delimitación perimetral de la fosa 702.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Es evidente que estamos ante una cuestión conflictiva, no exenta de polémica y tensión social (Valls, 2007; Díez Gutiérrez, 2020), que se traduce en un gran vacío en todo lo que concierne a la memoria histórica y democrática en las aulas (Galiana, 2018). Sin embargo, la cuestión excede a nuestras fronteras, y el propio *Council of Europe* (2018), en su Guía de principios para establecer un currículo de historia democrático, diverso, inclusivo y pedagógico, remarca la necesidad de incorporar temas socialmente controversiales, con cuestionamientos éticos que conlleven un posicionamiento crítico y que contribuyan al aprendizaje de la historia de la democracia, a través de propuestas flexibles que permitan el trabajo con fuentes históricas y que acerquen al alumnado a las historias de vida, fomentando la empatía.

Como ya hemos apuntado, el trabajo con las fuentes históricas puede ser de gran utilidad para generar propuestas didácticas atractivas para el alumnado, otorgándoles el protagonismo de su aprendizaje: fotografías, carteles, cartografía, textos históricos, documentales y películas de la época, son un buen punto de partida para impulsar la investigación y la participación. No podemos olvidar las fuentes orales, cada vez menos presentes, pero sí recuperables a través de las diversas entrevistas recogidas en las últimas décadas. Su uso, no sólo establece vínculos emocionales con los sujetos históricos sino que, además, se convierte en recurso de primera mano para que el alumnado se forje una opinión propia sobre los acontecimientos, alejándose de la distancia de escuchar el relato de terceras personas, y permitiendo el

posicionamiento crítico, tan necesario en la formación de valores democráticos.

Sugerimos el trabajo con los periódicos y noticias de la época, a través de las hemerotecas, tanto físicas como digitales. La prensa es una herramienta fundamental a la hora de trazar la línea cronológica de los acontecimientos desde el punto de vista de la opinión pública, pudiendo comparar las diferencias en la narración de unos u otros medios, en función de sus ideales y, por tanto, la posible influencia hacia la ciudadanía. Este trabajo, además, nos permite abordar la situación de los medios de comunicación en la actualidad y su papel en la configuración de la realidad social (*Fake News*, contenidos de las redes sociales, *influencers*, velocidad de la información, discursos de odio, etc.).

Como ha quedado patente, son fundamentales los espacios de memoria y la organización de salidas o itinerarios didácticos en torno a ellos, ya que permiten una toma de contacto directa con los acontecimientos. Así, las visitas a espacios relacionados con la construcción democrática o con la represión, se convierten en el eje principal para trabajar estas cuestiones.

En esta línea, las fosas comunes son probablemente los espacios más emotivos para realizar una visita didáctica con nuestro alumnado de secundaria, porque contienen la memoria más traumática de la historia reciente de España. Conocer y pasear por el lugar en el que fueron asesinadas cientos de personas, leer unas extensas relaciones de nombres en una pared de hormigón y constatar la edad con la que fueron sesgadas sus vidas es una experiencia que no deja indiferente a nadie. Emoción, motivación e interés por conocer y aprender, empatía con las personas que fueron asesinadas, reflexión, búsqueda y ampliación de información, generación de pensamiento crítico, y compromiso con los valores y principios democráticos, son sentimientos, acciones y actitudes habituales cuando se hace la visita.



Figura 7. Alumnado de Máster de la Universidad de Jaén visitando la fosa común 702 en el Cementerio de San Eufrasio. Jaén.

Fuente: elaboración propia

Discusión

Aunque ha quedado probada la reticencia del profesorado en formación inicial a la hora de abordar temas controvertidos (Gómez, Rodríguez y López Facal, 2022), es innegable el potencial didáctico de estos lugares, como muestra la publicación del monográfico de la revista *Íber* (Carretero y Sobrino, 2022). En ella, además de ejemplificar experiencias educativas recientes (Sabiote y Rebollo, 2022; Corominas, 2022), se ha remarcado la utilidad que tienen los lugares de memoria para trabajar la empatía y la conciencia histórica. Además, apuestan por reproducir el trabajo del investigador en las aulas y por la utilización de fuentes primarias, como los testimonios de represaliados para generar pensamiento crítico.

Como ya señaló Sáenz del Castillo Velasco (2017), el trabajo de campo permite al alumnado adquirir sus primeras nociones sobre la investigación histórica, siendo capaz de realizar sus propias interpretaciones sobre los hechos históricos y la evolución de la sociedad que le rodea, “apercibiendo que la historia, más allá de los grandes escenarios bélicos y los estadistas de renombre presentes en los libros de texto, discurre en su entorno próximo, es decir, en su espacio vivencial, y es protagonizada por personas cercanas a él” (p. 135). Este profesor apuesta por trabajar las fosas comunes desde el aula con alumnado de 4º de la ESO, utilizando el mapa digital de fosas de Euskadi, lo que contribuirá, entre otras cuestiones, al desarrollo de competencias digitales y la construcción autónoma del conocimiento, potenciando actitudes de respeto y conservación hacia este patrimonio cultural e histórico.¹⁴

En la última década, algunas Comunidades Autónomas -como Navarra y Andalucía- han puesto en marcha programas educativos para realizar visitas escolares a fosas comunes con alumnado de Educación Secundaria. En el caso de Andalucía, entre las propuestas didácticas para conmemorar el 14 de junio como Día de la memoria histórica y democrática, se fomenta la visita a las numerosas fosas comunes que se localizan en la región (Palacios González, 2020, pp.136 y 142).

Por consiguiente, apostamos por el aprendizaje vivencial, por realizar visitas didácticas a fosas comunes, por el enorme potencial didáctico que tienen estos espacios debido a su carga simbólica y emotiva. La visita y trabajo en una fosa común sirve para mejorar el aprendizaje sobre los diferentes apartados de la guerra civil, pero especialmente los que tienen que ver con la eliminación física del enemigo (pelotones de fusilamiento, venganzas, represalias, juicios sumarísimos, consejos de guerra...); se incentiva el interés y la curiosidad por conocer la identidad y trayectoria de las personas asesinadas, e incluso se despierta el interés por conocer situaciones similares ocurridas en los municipios del propio alumnado. Además, todo esto sirve para traba-

¹⁴ Mapa de fosas del franquismo (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática). <https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/mapa-de-fosas/Paginas/index.aspx>

jar las competencias cívicas y ciudadanas; permite reflexionar sobre la pérdida de valor de la vida humana cuando se desarrolla un conflicto armado; permite ponderar el desigual trato que han recibido las víctimas del conflicto; y contribuye a la formación en educación democrática (respeto y tolerancia con la pluralidad de opiniones e ideologías, apuesta por la resolución pacífica de los conflictos, afianzamiento de los principios y valores democráticos, etc.) (Jaén Milla, 2016 y Jaén Milla, et al. 2022). Este tipo de estrategias posibilita al alumnado protagonizar la construcción del conocimiento histórico reciente obteniendo información directa sobre el terreno y favoreciendo una renovación no sólo metodológica, sino también temática (Mattozzi, 2008; González y Pagès, 2014; Galindo 2018).

La visita didáctica requiere realizar un trabajo previo y un trabajo posterior en el aula. En la primera fase de trabajo en el aula se utilizan recursos didácticos como fotografías, cartografía, música¹⁵, cine (películas y documentales)¹⁶, la historia oral, así como prensa de época y noticias actuales que permiten al alumnado realizar una aproximación al espacio, sus características y casuísticas, y las polémicas en torno a la asignación de dinero público para las exhumaciones, relacionadas con el proyecto de investigación que enmarca este texto sobre la exhumación de las fosas de San Eufrasio.¹⁷

Es obligatorio aplicar la perspectiva de género y diferenciar las historias de vida, no sólo de los hombres, sino de las mujeres, atendiendo al tratamiento diferencial de la represión al que hacíamos referencia, pero también de la ocupación de los espacios en los lugares de memoria que estamos visitando. Es vital que el alumnado sea capaz de identificar a las mujeres como sujetos históricos activos, rastreando su presencia en todas las fuentes o, incluso, analizando sus ausencias. Crear conciencia en este sentido es la única forma de hacerles entender y reivindicar que su protagonismo en los hechos ha estado marcado por la forma en la que la historiografía tradicional las ha presentado, y no al verdadero papel que jugaron.

Las actividades que se llevarán a cabo directamente en el espacio tienen que fomentar la capacidad de observación e indagación del alumnado. Trabajar desde estas fuentes *in situ*, permitirá redimensionar el significado de la represión, y conectar las meras cifras con los nombres propios y las historias de vida, fomentando nuevamente la empatía y logrando que el alumnado se vea afectado por el devenir de los acontecimientos desde una posición activa.

Finalmente, durante la tercera fase de la salida de nuevo en el aula, proponemos realizar una reflexión sobre el trabajo realizado hasta ahora con las fosas, para lo que es recomendable leer algún capítulo de *La derrota bajo*

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=lzLndM0f814>

¹⁶ <https://www.rtve.es/television/20110531/documentos-tv-fosas-del-olvido/435870.shtml><https://elpais.com/espana/2022-11-07/el-horror-ya-asoma-en-la-fosa-702-el-corrallillo-de-los-ahorcados.html>; <https://elpais.com/espana/2022-09-26/fosa-702-una-espera-de-mas-de-80-anos.html>

¹⁷ <https://www.ideal.es/jaen/jaen/luz-verde-elaboracion-proyecto-exhumacion-fosas-san-20231002132521-nt.html>

tierra, las fosas comunes del franquismo de Encarnación Barranquero y Lucía Prieto (2018), donde se realiza un estudio comparativo sobre las distintas comunidades autónomas entre los años 2000 y 2017, y se pone de manifiesto el escaso apoyo institucional con el que han contado estas actuaciones, su lentitud, la generosidad de algunos colectivos y profesionales que han participado de forma voluntaria y al margen de ayudas económicas, y las desafortunadas palabras de algunos dirigentes políticos que han hablado de reabrir heridas con esas actuaciones “cuando realmente significa que las heridas no se han podido cerrar porque ahí están familiares de muchas personas que han sufrido y sufren por tener desaparecidos entre los suyos” (p. 1).

Las heridas abiertas explican que todavía hoy, más de ochenta años después de finalizar el conflicto armado, muchos/as docentes temen abordar estas temáticas por la crudeza de lo acontecido porque “los recuerdos del horror, a través de sus relatos, de sus imágenes, de su reconstrucción material, nos sitúan en el lado oscuro de la condición humana y, para muchos, es más fácil enterrarlo, ocultarlo, pasar sutilmente por encima a través de las cifras deshumanizadas” (De la Cruz y Jaén, 2020, p. 167). En definitiva, compartimos con Feliu Torruella y Hernández Cardona (2013, p. 50) la importancia que tiene trabajar sobre una fosa común desde el punto de vista de los valores, pues permite «arrojar luz y conocimiento sobre los hechos, ya que la cultura de la paz nunca puede construirse sobre la ignorancia o la ocultación».

En este momento tenemos por delante el reto y la oportunidad de actualizar los currículos educativos en lo que se refiere a la Guerra Civil y la dictadura franquista, al amparo de las nuevas normativas legislativas (LOMLOE y Ley de Memoria Democrática). Las aportaciones más recientes de la historiografía contemporánea y su rigor científico deben ser incorporados y visibilizados en los nuevos currículos y los libros de texto escolares.

Entendemos -aunque no compartimos- el miedo y la autocensura que tienen y se aplican algunos y algunas docentes ante esta temática, pero si queremos seguir construyendo un país democrático y civilizado no podemos seguir mirando para otro lado ante una realidad tan demoledora: la existencia de miles de fosas comunes del franquismo en nuestro país. Ya es hora de que esta realidad y los debates inherentes a ella entren en la escuela y en la formación de nuestros/as futuros/as docentes.

Y si hablamos de olvido, las mujeres siguen siendo las grandes olvidadas de la represión franquista. Queda mucho trabajo por hacer a este respecto, pues se trató de una represión sexuada, se les represalió por ser mujeres y por lo que representaban, e incluso las torturas a las que fueron sometidas eran diferentes a las que sufrían los hombres, y no puede retrasarse más su inclusión en los currículos escolares y en los libros de texto.

Asimismo, apostamos por el aprendizaje vivencial, por el uso didáctico de las fosas comunes, debido a su capacidad de emocionar, pues cuando las

visitamos con nuestro alumnado mejoramos la comprensión de los hechos históricos y facilitamos la adquisición e interiorización de los conocimientos, manteniendo al alumnado activo y participativo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de la empatía histórica y la generación de pensamiento crítico están garantizados cuando organizamos visitas didácticas con nuestro alumnado a una fosa común del franquismo.

En definitiva, y en base a todo lo anterior, podemos afirmar que tenemos una asignatura pendiente: construir una historia social del franquismo en la que ocupe un lugar destacado la represión ejercida contra los vencidos, y muy especialmente contra las mujeres, que llegue a los libros de texto y a los centros educativos, porque una cultura de paz no puede construirse sobre la ignorancia o la ocultación.

Referencias

- Aróstegui Sánchez, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-58.
- Barranquero Texeira, E. y Prieto Borrego, L. (2018). *La derrota bajo tierra. Las fosas comunes del franquismo*. Editorial Comares.
- Carretero Rodríguez, M. y Sobrino López, D. (2022). Lugares de Memoria. Íber, *didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 108, 4-7.
- Cases Sola, A. (2014). La violencia sexual en la retaguardia republicana durante la Guerra Civil Española. *Historia Actual Online*, 34, 69-80. <https://doi.org/10.36132/ha0i34.1052>
- Cobo Romero, F. (1993). *La Guerra Civil y la Represión Franquista en la Provincia de Jaén. 1936-1950*. Editorial Diputación provincial de Jaén.
- Coromina Verdaguer, L. (2022). Los lugares de memoria ¿un recurso didáctico para las aulas de secundaria? Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 108, 55-59.
- Council of Europe (2018). Quality history education in the 21st century - Principles and guidelines. Council of Europe. Recuperado de: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html#>
- De Córdoba Ortega, S. (2007). Todos los nombres. Borrador para un estudio de la tragedia en la provincia de Jaén (1939-1952). En *Estudios y Actividades de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Jaén* (pp. 55-149). ARMH-Jaén.
- De la Cruz Redondo, A y Jaén Milla, S. (2020). La musealización del horror. Análisis de la proyección didáctica de los espacios del Holocausto. En T. Abelló, G. C. Cattini, V. Gavín, J. Ibarz, C. Santacana, Q. Solé, A. Vives (Coords.), *Postguerres* (pp. 151-168). Universidad de Barcelona.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Editorial Plaza y Valdés.
- Feliu Torruella, M y Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Editorial Graó.
- Ferrándiz, F. (2014). *El pasado bajo tierra: Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*. Editorial Anthropos.
- Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>.

- Galindo Morales, R. (2018). Enseñar la historia del presente. Reflexiones sobre el papel de la memoria. *Universidad, Escuela y Sociedad. UNES*, 5, 98-123. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12201>
- Gómez Carrasco, C., Rodríguez Medina, J y López-Facal, R. (2022). History Education and Democratic Memory. An Analysis of the Opinions of Social Sciences Teachers in Initial Training. En D. Ortega (Ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 99-114). Cham: Springer. DOI:10.1007/978-3-031-08697-7_8
- González, M. (2015). La teorización de Julio Aróstegui sobre la Historia del tiempo presente como historia vivida. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 13, 126-133. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/2398>.
- Gómez Bravo, G. (2022). Aula de la Memoria: didáctica y recursos de memoria histórica en red. *Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 108, 16-22.
- González Ruibal, A. (2016). *Volver a las trincheras. Una arqueología de la Guerra Civil Española*. Alianza Editorial.
- González, M^a P y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Hernández Cardona, F X. y Feliu Torruela, M. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Ebre 38 (Revista internacional de la Guerra Civil, 1936-1939)*, 9, 197-217. <https://raco.cat/index.php/Ebre/article/view/374726>.
- Jaén Milla, S. (2016). Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939-2015. *Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 83, 66-70.
- Martín Chiappe, M^a L. (2019). Fosas comunes de mujeres: narrativas de la(s) violencia(s) y lugares de dignificación. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 13, 271-297. DOI: 10.7203/KAM. 13.12439
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 30-43.
- Montané, J. (2019). Las zanjas olvidadas. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 222, 271-303.
- Muñoz Encinar, L. (2021). Desenterrando la represión de género: análisis de la violencia ejercida sobre las mujeres durante la Guerra Civil y la dictadura franquista en el suroeste de España. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 28, 73-100. DOI:<https://doi.org/10.48035/rhsj-gh.28.4>.
- Muñoz Encinar, L. (2019). Unearthing gendered repression: an analysis of the violence suffered by women during the civil war and Franco's dictatorship in Southwestern Spain. *World Archaeology*, 52 (5), 759-777. <https://doi.org/10.1080/00438243.2020.1740775>.
- Muñoz Encinar, L. (2016). De la exhumación de cuerpos al conocimiento histórico. Análisis de la represión irregular franquista a partir de la excavación de fosas comunes en Extremadura (1936-1948). Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Nash, M. y Tavera, S. (2003). *El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea*. Editorial Icasa.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Palacios González, D. (2020). Memoria, ética y educación desde las fosas comunes: más allá del duelo y el monumento. *Dilemata*, 33, 135-146. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000362>.

- Peinado Rodríguez, M. (2018). Mujerucas transgresoras: La "moralidad femenina" como herramienta condenatoria franquista. *Historia y comunicación social*, 23 (2), 339-353. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.62261>.
- Peinado Rodríguez M. (2024). Estrategias de supervivencia entre la sumisión y la disidencia: una lectura de la represión franquista en clave de género. *Historia y Comunicación Social*, 29(1), 89-98. <https://doi.org/10.5209/hics.95823>
- Sabiote González, M. y Rebollo Fidalgo, M. (2022). Dándole la vuelta: llenar los lugares de memoria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 108, 8-15.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2017). *La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico*. *Revista Otarq*, 2, 129-145.
- Saéz Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (2021). *Memoria histórica y enseñanza de la historia*. Editorial Trea.
- Sánchez Tostado, L.M. (2006). *Víctimas. Jaén en Guerra (1936-1950)*. Editorial del Ayuntamiento de Jaén.
- Barragán Moriana (2009) *Control social y responsabilidades políticas. Córdoba (1936-1945)*. El Páramo.
- Jaén Milla, S., Ruiz López, I. D. y Contreras Becerra, J. (2022). Patrimonio y ciudadanía democrática. Itinerarios por el patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. En A. Chaparro Sainz y C.R. García Ruiz(Coords.), *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias* (pp. 247-258).

Innovación docente y patrimonio controversial como lugar de memoria: el Refugio Antiaéreo Calderón de la Barca (Cuenca)

Teaching innovation and controversial heritage as a memory place: the Calderon de la Barca air-raid shelter

Óscar Serrano Gil¹  0000-0002-4483-2533

María Montserrat Pastor Blázquez²  0000-0002-1872-0239

José Manuel Gómez Contreras³

¹Grupo de investigación Paisaje, Patrimonio y Educación Universidad Autónoma de Madrid. España.

²Grupo de Investigación Investigaciones Geopolíticas y Educación Universidad Autónoma de Madrid. España.

³Profesor Educación Secundaria. IES Carmen Conde (Las Rozas) Madrid. España.

Correspondencia

Óscar Serrano Gil · oscar.serrano@uam.es

María Montserrat Pastor Blázquez · montse.pastor@uam.es

José Manuel Gómez Contreras · jmgomezcontreras@educa.madrid.org

Fechas:

Recibido: 05/06/2024

Aceptado: 16/07/2024

Publicado: 30/09/2024

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 educación patrimonial conecta con el entorno social del alumno convirtiéndose en un perfecto escenario de aprendizajes sociales. En él, la presencia del patrimonio cultural como legado del pasado a una comunidad abre un amplio abanico de opciones abarcando desde la conservación hasta la consideración de ser una fuente directa de conocimientos interdisciplinares.

En el presente texto se desarrolla una propuesta de innovación docente destinada a la formación de futuros docentes inspirada en el patrimonio controversial (refugio antiaéreo) de la ciudad de Cuenca como vestigio del territorio y lugar de memoria aprovechando la dimensión didáctica y educativa contenida en este tipo de patrimonios bélicos materializándose a través de un itinerario interpretativo in situ y utilizando metodologías de investigación e indagación previamente en el aula. Los restos arqueológicos relacionados con el legado patrimonial se convierten en piezas esenciales de la memoria histórica. La elección de los lugares a visitar, especialmente si se tratan de espacios locales y próximos al estudiantado, responde a una práctica didáctica focalizada en el valor educativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en clave de globalidad y transversalidad superando así una visión compartimentada y estanca.

Palabras clave: patrimonio controversial; innovación docente; guerra civil española;

ABSTRACT

Heritage education connects with the student's social environment. It makes a perfect setting for social learning. In this environment, the presence of cultural heritage as a past legacy opens up a wide range of opportunities from conservation to be the primary source of interdisciplinary knowledge.

In this text, it develops a teaching innovation proposal for the training of future teachers inspired by the controversial heritage (air raid shelter) of the city of Cuenca. These territory's traces can be exploited from the didactic and educational dimension. So, the proposal had been materialized through two basics related elements: on one hand, an interpretative itinerary in situ and on the other, the use of research and enquiry methodologies developed previously in the classroom. Archaeological remains become essential pieces of historical memory. The act of choosing a place to visit (local and close to the students) it responds to a didactic practice that focus the educational value of the social science teaching-learning process. In that way, it overcomes a compartmentalized and sealed vision of these sciences.

Keywords: controversial heritage; teaching innovation; Spanish civil war

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Serrano Gil, O., Pastor Blázquez, M.M., & Gómez Contreras, J.M. (2024). Innovación docente y patrimonio controversial como lugar de memoria: el Refugio Antiaéreo Calderón de la Barca (Cuenca). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 109–120. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30776>

Introducción

La educación es un bien público, un auténtico y fundamental derecho humano que se erige en clave principal para la paz, la tolerancia y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

La educación patrimonial parte del entorno social próximo al alumnado siendo el medio urbano su principal referencia por un doble motivo: porque es el punto de partida de la vida social de los estudiantes; y además es el escenario ideal del desarrollo de las iniciativas sociales que persigue la conservación, preservación, protección y cuidado del mismo. Numerosos autores han propuesto definiciones sobre el concepto de patrimonio aunque la mayoría coinciden en señalar que se trata del legado del pasado de una comunidad por el que sigue viva, al transmitirse a las generaciones presentes y futuras (Pastor y Santisteban, 2020, p. XXI).

En definitiva, la utilización de recursos patrimoniales facilita, entre otras muchas cuestiones, una mejor comprensión entre el presente y el pasado (Arroyo y Cuenca, 2021). Frente a la tendencia positivista de basar los acontecimientos en fuentes escritas, nos encontramos con la riqueza de multitud de fuentes que facilitan una comprensión interdisciplinar (Pastor, 2004, p. 185). Esto justifica tratar temas controvertidos con los estudiantes desde una lectura imparcial y comprometida por parte del maestro apostando por la utilización de metodologías activas evitando, en opinión de Estepa (2019, p. 226), un “adoctrinamiento ideológico” impulsando posturas críticas y reflexivas. Además, es pertinente señalar que el contenido patrimonial es prácticamente inexistente en muchos de los planes de estudios de Formación del Profesorado lo cual desatiende gravemente las directrices emanadas del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) (Sánchez et al., 2022, p. 82), a través del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP). Por tanto, la existencia de una diversidad de patrimonios vinculados con la Guerra Civil Española (GCE) es una oportunidad para conocer estos vestigios en el territorio fomentando una dimensión didáctica y educativa de este patrimonio bélico.

Cuenca: contexto bélico

La GCE supuso una enorme incisión social en la población convirtiéndose en el episodio bélico más importante de la historia presente de España. La ciudad de Cuenca que no superaba los 20.000 habitantes, y su provincia, estuvieron en el bando republicano desde el estallido inicial hasta la fecha de su toma (29 de marzo de 1939). Según Rodríguez (2010), el factor capital para evitar la sublevación contra el golpe, se debió a la movilización de las fuerzas sindicales en la capital a las pocas horas del estallido. Éstos, adelantándose a posibles acontecimientos, se organizaron a través de sus correspondientes representantes. Otras facciones, como falangistas y miembros de

la Guardia Civil, no tomaron decisiones contundentes. La sublevación, ante este panorama, disponía difícilmente de una organización para actuar. Los sindicalistas de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) y de la Federación Anarquista Ibérica (FAI) unidos a algunos otros republicanos, se armaron y se lanzaron a tomar las calles (Rodríguez, 2010).

La intensidad de la violencia ejecutada en Cuenca, fue proporcionalmente menor, comparada con otros lugares, a pesar del control actuado por los grupos de milicianos. En opinión de Rodríguez (2010), la motivación principal de estos grupos violentos venía desencadenada por la réplica de las situaciones dramáticas vividas en la ciudad vecina de Madrid. La ciudad tuvo algunos episodios esporádicos violentos. Desde los primeros meses de 1936, se instaló aquí la columna del Rosal (Rodríguez, 2022), que actuaron con acciones diversas (saqueos, destrucciones...).

Después de los episodios más violentos y de la superación del temor generalizado, se instauró en la ciudad una cierta paz social. A finales 1938, la estructura política y social provincial establecida se fue debilitando ante la llegada de las victorias conseguidas por el bando sublevado mostrando una pérdida de esperanza. El desánimo fue latente y un día después de la toma de Madrid (28 marzo de 1939) caería esta pequeña capital de provincia. En resumen, Cuenca apenas tuvo episodios notables destacados, en parte ante el escaso peso político jugado, aspecto que condicionó su evolución en el conflicto como una ciudad más de la retaguardia.

Aviación y refugios antiaéreos

La GCE aportó, entre muchas novedades, el bombardeo masivo sobre la población civil, principal víctima del conflicto (Jaén, 2016), hecho materializado en la ejecución sistemática sobre núcleos de población. La guerra aérea y la superioridad del general Franco, apoyada por la fuerzas alemanas e italianas, facilitaron la victoria del bando sublevado, obligando a la toma de medidas por la facción republicana para proteger a los habitantes con la construcción de refugios antiaéreos.

El gobierno de la República se planteó la protección de los ciudadanos, de manera que muchas localidades construyeron refugios financiados por instituciones republicanas (Besolí y Peinado, 2008). Para estos dos autores, desde el punto de vista de la estructura habría que diferenciar dos tipos: los situados a pie de calle con escasa profundidad y exiguas medidas de seguridad ante un ataque frontal pero conservados en mejor estado; y los subterráneos excavados bajo tierra poseedores de mejores medidas protectoras.

Objetivos y método

Objetivos

El escenario bélico de la ciudad de Cuenca es un entorno urbano cuyos patrimonios arqueológicos militares-defensivos permiten integrar perfectamente las disciplinas constitutivas de las CCSS dentro de la formación básica del maestro. Por ello, para la consecución de este trabajo se han planteado los siguientes objetivos generales:

- Analizar el potencial que encierra el patrimonio arqueológico vinculado a la GCE, especialmente refugios antiaéreos y fortines militares, para ahondar en el contexto bélico del momento.
- Valorar este tipo de vestigios como recursos y herramientas didácticas para la enseñanza de la Historia y la educación patrimonial, que hagan posible la consolidación de ciudadanías críticas construyendo una sociedad para la paz.
- Comprender la idoneidad de la herramienta del itinerario didáctico interpretativo para facilitar una lectura de los escenarios bélicos.

Metodología

La propuesta se articula metodológicamente en una doble vertiente: el planteamiento por descubrimiento e indagación; y el uso de itinerarios didácticos. La primera favorece el aprendizaje mediante la construcción de significados ya que, en ella, el alumno además de la adquisición de conocimientos construye otras adquisiciones moldeadas desde la experiencia despertando su curiosidad y el deseo mediante el trabajo autónomo. El docente participa en el proceso de producción como acompañante y evaluador de la calidad del conocimiento adquirido. Aquí, encaja el planteamiento sociocrítico de la enseñanza que permite reflexionar “con y para” los alumnos mejorando tal proceso de aprendizaje (Yuste y Oller, 2013, p. 276).

En el caso de los itinerarios didácticos, el origen podría datarse a finales del s. XIX y comienzos del s. XX gracias al impulso de organismos como la Institución Libre de Enseñanza, entre otras. La literatura existente en torno al uso del itinerario didáctico como estrategia metodológica en los procesos educativos es abundante incidiendo en su potencial didáctico (Alcaraz et al., 2022). En lo relativo a su estructura, responde a un trazado diseñado y compuesto por la selección de hitos de interés correspondientes con elementos de índole patrimonial o cultural (Insa, 2002). La riqueza de la salida de campo se articula como una praxis de los contenidos previamente trabajados en el aula (Fernández, 2016), ayudando a la plasmación y la enseñabilidad de los saberes propios de las CCSS (Álvarez et al., 2017). El uso y la importancia de entornos no formales y fuera del aula (Pérez y Morón, 2016) es capital para la formación de los estudiantes porque contienen, al menos, dos elemen-

tos básicos: por un lado, el estudio in situ de contenidos vinculados al lugar (geografía) conociendo las formas y los medios de vida evolutivos (historia) despertando el interés por el entorno patrimonial (Friera, 2003); y por otro, la consolidación de conceptos, actitudes y procedimientos afianzadores de la persona asentados sobre principios de libertad, de solidaridad y de educación democrática (Olave, 2005).

Resultados

El conflicto bélico y su presencia curricular

Los decretos curriculares permiten un análisis evolutivo localizando algunos conceptos básicos relacionados globalmente con la Historia como materia de conocimiento y, más concretamente, con la GCE, el franquismo y la transición a la democracia. En un estudio de los dos últimos decretos curriculares (LOMCE 2014 y LOMLOE 2022) para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, se perciben algunas diferencias notables.

En el Decreto 54/2014, que establece el currículo de EP nacido tras la aprobación de la LOMCE, se encuentra en su texto una referencia al término de Historia incluida dentro de los objetivos fijados para EP, concretamente la letra h, donde dice “conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura” (DOCM, 2014, p. 18502). El calado de esta disciplina se cubre simplemente con esta alusión permitiendo analizar sus aportaciones para entender el pasado desde una perspectiva del presente atendiendo a unas fuentes y métodos propios como ciencia que es. Respecto a la GCE, se localizan como contenido en el área troncal de las CCSS, en el curso de 6º EP y en el apartado “Los siglos XX y XXI. La segunda república y la Guerra Civil (1931- 1939)” en el bloque 4 “Las Huellas del Tiempo” (DOCM, 2014, p. 18543). Asociado a ello, como estándar de aprendizaje, se focaliza en las causas y consecuencias del conflicto bélico (10.3). Todo ello implica que, junto a la globalidad del concepto histórico, el descenso al análisis y comprensión de acontecimientos concretos (GCE) se incluyen dentro de la normativa curricular, de ahí su encuadre perfecto como recurso y fuente el estudio de refugios antiaéreos.

El Decreto 81/2022 para EP, desarrollado al amparo de la recién aprobada LOMLOE, comparte el mismo objetivo (letra h) alusivo al conocimiento de los aspectos básicos de las CCSS (Geografía e Historia) con especial atención a las diversas manifestaciones culturales. La ausencia más notable son los vocablos GCE en el texto normativo. Ante esto, quedaría establecer algunas correlaciones indirectas y tangenciales con el conflicto bélico. Así, dentro del área EP (CMNSC), en el tercer ciclo y en el bloque de saberes básicos “Sociedades y Territorios” y dentro del subapartado dos “Sociedades en el Tiempo” se pueden establecer vinculaciones con las ideas de las fuentes históricas

para estudiar los diferentes períodos de la Historia; el papel de algunos sujetos históricos, acontecimientos y procesos; y también con el reto de la memoria democrática y del análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia (DOCM, 2022). Adicionalmente, se añadirían, en el subapartado tres de saberes básicos (“Alfabetización Cívica”), las conexiones con los principios y valores de los derechos humanos y la cultura de paz y de no violencia. Se antoja, por tanto, urgente abordar estas cuestiones vinculadas con la Historia del Tiempo Presente (Miguel y Ortega, 2022) porque sobre ella se proyecta directamente la memoria colectiva, sometida a cambio permanente (Juliá, 2006), hecho donde encaja idóneamente el tratamiento de los recursos vinculados a la GCE. En este sentido, “sin investigación y sin conocimiento, no hay memoria histórica” (Díez, 2020, p. 155), y sin ella, tampoco justicia ni reparación.

Itinerario didáctico por el Refugio Antiaéreo Calderón de la Barca (Cuenca)

Desde el punto de vista de la estructura, la experiencia se articularía en tres momentos: primera, segunda y tercera fase.

Planteamiento de actividades previas a la salida: bombardeos aéreos y refugios

El planteamiento metodológico presentado permite trabajar con actividades en el aula para obtener un aprendizaje netamente constructivista, significativo y analítico. Se acompañará de la motivación por aprovechar un refugio antiaéreo desde una doble perspectiva: los bombardeos aéreos y la construcción del edificio.

Fase inicial

- **Papel del docente (guía)**
 - Puesta grupal a través de preguntas guiadas (apoyo docente).
 - Importancia de la GCE y su impacto:
 - ¿Qué es un refugio antiaéreo? ¿por qué se realizaron en este territorio del conflicto? ¿qué supuso el uso del avión en la guerra?.
- **Papel docente (facilitador) de fuentes:**
 - Búsquedas (objetos y temáticas): bombardeos, aparatos aéreos, tanques, material bélico y sobre la cotidianidad de la vida social; prensa histórica, periódicos, documentos de organizaciones, construcción de refugios, financiación, etc.
- **Papel alumnado**
 - Investigación e indagación. Contacto con las fuentes.

A partir de aquí, conviene establecer algunas herramientas clave para la comprensión de las realidades espacio-temporales del conflicto que sirvan de almacén para su aprendizaje para lo cual, podría servir la elaboración de un eje cronológico, planteando los hitos relevantes vinculados a la ciudad de Cuenca durante la guerra.

En el refugio: arquitectura y emociones

El pasado bélico manifestado en los vestigios presentes en ambos lados de la contienda civil precisa un análisis detenido a través de argumentaciones objetivas, sólidas y racionales que ayude a la consolidación de actitudes en el alumnado (gestión de conflictos, etc.) (López, 2011, p. 7).



Vista general del interior del túnel del refugio



Detalle de una tronera

Fuente: Material fotográfico de los Autores. Elaboración propia

Figura 1. Refugio de la calle Calderón de la Barca (Cuenca).

Contando con la posibilidad de visitar un escenario bélico, es ideal realizar un itinerario didáctico e interpretativo a uno de los dos refugios antiaéreos de la ciudad de Cuenca conservado y musealizado. Un estudio minucioso del mismo ha sido llevado a cabo por los autores (Domínguez-Solera y Muñoz, 2012, p. 65-98). El recinto cuenta con recursos en su interior como objetos de época, ambientaciones (efectos sonoros) y paneles que completan el discurso narrativo (Figura 1 y 2).

Fase desarrollo (visita al Refugio Antiaéreo)

- **Desarrollo de aspectos prácticos vistos en clase**
 - Apoyo en tabajos previos de indagación y descubrimiento.
 - Explicaciones dentro del refugio (docente y personal especializado).
 - Idea: ahondar detenidamente en el motivo fundamental del porqué se realizaron estas construcciones en el contexto bélico y el uso que recibieron.
 - Aspectos formales: el proceso constructivo, el mantenimiento, las cuestiones económicas, la disposición de la población ante ataques, los trabajadores, etc.



Figura 2. Elementos explicativos dentro del Refugio.

Paneles interpretativos sobre aviación



Carro utilizado para la extracción de roca

Cartografía urbana: localización de refugios

Fuente: Material fotográfico de los Autores. Elaboración propia

Después de la salida

- Fase final**
- **Reflexión sobre aprendizajes**
 - Valoración global del recorrido.
 - Consecución de objetivos planteados.
 - Trabajo en gran grupo. Foro abierto con aportaciones y respeto a las opiniones:
 - Pareceres justificados y argumentados.
 - Impacto de la GCE, la importancia de la aviación en el desarrollo final de la misma y la situación vivida por la población civil.
 - Educación patrimonial: sensaciones y emociones vividas en el interior del refugio.

Discusión y conclusiones

El análisis, el estudio y la comprensión de los contenidos trabajados en el aula mediante los trabajos de indagación y de investigación, y fuera de la misma a través de la visita, corroboran la fuerza didáctica de estos lugares de memoria, permitiendo continuar en el proceso de afianzamiento hacia una sociedad democrática consolidada. En este sentido, la propuesta didáctica de trabajo e itinerario, supera el mero contacto con contenidos propios de la GCE, recogidos en mayor o menor medida en el currículum, lo que ayuda conjuntamente a la comprensión de todo el contexto histórico y de la memoria colectiva donde se inserta el patrimonio controversial en cuestión, ahondando en la comprensión de los factores y agentes sociales intervinientes.

Late de fondo un pensamiento: reinterpretar y reconstruir un momento concreto de la historia del presente de España atendiendo a los vestigios conservados y puestos en valor en los diversos refugios antiaéreos. Las tareas previas en clase acompañadas por el profesor suponen la construcción de conocimientos-base sobre las que se apoyarán posteriormente la realidad práctica de su salida de campo interpretativa de manera que, sin este contacto con las fuentes primarias, no existiría una verdadera conexión con el método histórico.

El aprendizaje vivencial complementa la exposición de contenidos y conceptos y el trabajo autónomo ejecutado porque permite su durabilidad. El componente emotivo se alía perfectamente contribuyendo al aprendizaje y a la fijación de los hechos históricos. Ello justifica una clara apuesta por los itinerarios didácticos por el patrimonio como huella física de la historia visitando, observando y vivenciando estos lugares y conformándose como “fuentes primarias” (Feliu y Hernández, 2013, p. 35). El trabajo con y en los restos patrimoniales ayuda al conocimiento y a la consolidación de competencias metodológicas propias del investigador, además del afianzamiento de valores de solidaridad y respeto. Conocer lo ocurrido y lo vivido facilita abordar la responsabilidad social y democrática de todos los ciudadanos con el pasado.

Referencias

- Alcaraz, A., Pastor, M^a M., Palma, A. y Gómez, J.M. (2022). Un modelo de análisis para incorporar los itinerarios didácticos en el aula de educación primaria. Su aplicación en la Gran Vía Madrileña. En Alonso García, S, Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M. & de la Cruz Campos, J. C. (Coord.), *Desafíos en la investigación e innovación para la práctica educativa* (pp. 83-102). Octaedro.
- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, 109–128. <http://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Besolí, A., y Peinado, J. (2008). El estudio y puesta en valor de los refugios antiaéreos de la guerra civil española: el caso del refugio-museo de Cartagena, *Revista ArqueoMurcia*, 3.

- Díez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente*. Plaza y Janés.
- Domínguez-Solera, S. D., y Muñoz, M. (2012). *La Cuenca Subterránea*. Ayuntamiento de Cuenca.
- DOCM (2014). *Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. DOCM nº 132, pp. 18498-18909. <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>
- DOCM (2022). *Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. DOCM nº 134, pp. 24354- 24461. <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-educacion-primaria>
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 225–226. <http://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Feliu, M., y Hernández, X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Graó.
- Fernández, J. (2016). El estudio geográfico cercano en educación infantil: Itinerario didáctico para el conocimiento de la ciudad de Valladolid. En Alanís Falantes, L., Almuedo Palma, J., de Oliveira Neves, Gwendoline, Iglesias Pascual, R. y Pedregal Mateos, B. (Coord.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y estilos de aprendizaje* (pp.484-496). AGE, Universidad de Alicante y Universidad Pablo de Olavide.
- Friera, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del Patrimonio. En Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (Coord.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 339-346). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Cuenca, 2003. UCLM y AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=494811>
- Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 32, 89–95.
- Jaén, S. (2016). Memoria soterrada: los refugios de la Guerra Civil en Jaén. *Clío. History and History Teaching*, 42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776587>
- Juliá, S. (2006). Presentación. En Juliá, S. (Coord.), *Memoria de la guerra civil y del franquismo* (pp. 27-77). Taurus.
- López, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 5–7.
- Miguel, I., y Ortega, J. I. (2022). Las voces que resuenan en el Valle de los Caídos. Una propuesta didáctica para su resignificación. *Didácticas Específicas*, 26, 111–137. <http://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.007>
- Pastor, M^a M. (2004) Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Domínguez Garrido, M^a C. (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 147-204). Pearson Educación.
- Pastor, M^a M., y Santisteban, A. (2020). El patrimonio natural, cultural y matemático y las didácticas específicas. En Pastor Blázquez, M^a M., y Santisteban Cimarro, A. (Coord.), *Didácticas Específicas aplicadas a través del Patrimonio Local* (pp.1-2). Paraninfo Universidad.
- Pérez-Juez, A., Morín, R., Barroso, M., Agustí, E., López, M., y Sánchez, F. (2004). El patrimonio arqueológico de la guerra civil. La protección de espacios asociados a la guerra civil Española, *Bolskan*, 21, 171–180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011727>
- Rodríguez, A. I. (2010). La guerra civil en Cuenca (1936-1939). *Studia Academia, Revista de Investigación Universitaria*, 16, 189–202.
- Rodríguez, A. I. (2022). *La quinta columna en Cuenca*. Amazon Editorial.

- Sánchez, J.A., Pastor, M^a M. y Santisteban, A. (2022). Investigación centrada en un modelo de educación patrimonial dirigido a la formación del profesorado: «El Paseo del Prado y el Buen Retiro. Paisaje de las Artes y las Ciencias», Patrimonio Mundial. En Cáceres Reche, P., Hinojo Lucena, F. J., Trujillo Torres, J. M., y Lara Lara, F. (Coord.), *Investigación en educación sobre las TIC y los métodos activos en las ciencias sociales* (pp. 81-94). Octaedro.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Yuste, M., y Oller, M. (2013). El trabajo cooperativo e interactivo como instrumento de mejora del aprendizaje de la historia de la ESO. En Pagès Blanch, J. y Santiesteban Fernández, A. (Coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* Vol 1. (pp. 271-278). AUPDCS y Universitat Autònoma de Barcelona.

Innovación docente

El Campo de Aprendizaje de la Noguera, educar desde la Arqueología y la Prehistoria en la educación formal

The Noguera Learning Field, educate from Archeology and Prehistory in formal education

Antoni Bardavio Novi¹

Sònia Mañé Orozco¹

¹Docentes del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en el Campo de Aprendizaje de la Noguera. Sant Llorenç de Montgai (Lleida). España.

Correspondencia

Antoni Bardavio Novi · abardavi@xtec.cat

Sònia Mañé Orozco · smane@xtec.cat

Fechas:

Recibido: 07/07/2024

Aceptado: 06/09/2024

Publicado: 30/09/2024

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 Campo de Aprendizaje de la Noguera es un servicio educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Inició sus actividades educativas el curso 2006-2007. Desde entonces desarrolla actividades didácticas, dirigidas a alumnado entre los 3 y los 18 años y organizadas en diferentes niveles de aproximación, en relación con la arqueología y la prehistoria bajo el epígrafe "Tocar la Historia".

Método: El desarrollo de las actividades didácticas tiene como voluntad principal provocar en el alumnado la sensación de inmersión en el pasado prehistórico y en el método arqueológico como herramienta para conocer este pasado. Según la tipología de las actividades, las metodologías didácticas desarrolladas y/o los recursos empleados pueden ser diferentes.

Resultados: Diecinueve años después de su creación, el Campo de Aprendizaje de la Noguera se ha convertido en un referente en el ámbito de la educación formal vinculada a la didáctica de la Arqueología, la Prehistoria y el Patrimonio. Su propuesta educativa, centrada en lo que hemos definido como *experimentación didáctica en arqueología*, permite al alumnado acercarse al pasado desarrollando diferentes aspectos, en conexión con aspectos relevantes del mundo actual.

Conclusiones: La experiencia desarrollada por el Campo de Aprendizaje de la Noguera muestra el valor educativo de la Historia (en este caso de la Prehistoria), como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y de comportamientos sociales basados en la cooperación y el compromiso ciudadano.

Palabras clave: Didáctica de la historia; aprendizaje por descubrimiento; educación para la ciudadanía.

ABSTRACT

Introduction: The Noguera Learning Camp is an educational service of the Department of Education of the Generalitat of Catalonia. It began its educational activities in the 2006-2007 academic year. Since then, it has been developing educational activities, aimed at students between 3 and 18 years old and organized at different levels of approach, in relation to Archaeology and Prehistory under the heading "Touching history".

Method: The main purpose of the development of the didactic activities is to provoke in the students the feeling of immersion in the prehistoric past and in the archaeological method as a tool to understand this past. Depending on the type of activities, the teaching methodologies developed and/or the resources used may be different.

Results: Nineteen years after its creation, the Noguera Learning Field has become a benchmark in the field of formal education linked to the teaching of Archaeology, Prehistory, and Heritage. Its educational proposal, focused on what we have defined as didactic experimentation in archaeology, allows students to approach the past by developing different aspects, in connection with relevant aspects of the current world.

Conclusions: The experience developed by the Noguera Learning Field shows the educational value of History (in this case Prehistory), as a tool for the development of critical thinking and social behaviors based on cooperation and citizen commitment

Keywords: Didactics of history; learning by discovery; education for citizenship.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Bardavio Novi, A., & Mañé Orozco, S. (2024). El Campo de Aprendizaje de la Noguera, educar desde la Arqueología y la Prehistoria en la educación formal. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 121–136. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31222>

Introducción

El Campo de Aprendizaje de la Noguera forma parte de una red de veintiún Campos de Aprendizaje repartidos por todo el territorio catalán. Éstos se ubican en lugares emblemáticos de Cataluña en relación con su relevancia como espacios naturales o históricos.

Los campos de aprendizaje, a partir de ahora CdA (<https://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sesc/cda/>), son servicios educativos de soporte curricular que ofrecen la posibilidad de desarrollar actividades educativas innovadoras en relación con aspectos del medio natural o histórico, en salidas de un día o en estancias de dos a cinco días. Es por esta razón, que deben contar con un albergue cercano que pueda establecer un convenio con el Departamento de Educación para alojar el alumnado participante en dichas actividades. Éstas se llevan a cabo en entornos reales, convirtiéndose los CdA en apéndices de escuelas e institutos, prolongando el currículum escolar fuera de las aulas, en laboratorios vivenciales que potencian una idea clave del sistema educativo actual; el aprendizaje en situaciones de aprendizaje donde aplicar saberes que permitan alcanzar competencias específicas y, por lo tanto, competencias básicas al alumnado.

El Campo de aprendizaje de la Noguera

El proyecto educativo del CdA de la Noguera (<https://serveiseducatiu.xtec.cat/cda-noguera/>) está vinculado a la utilización didáctica del yacimiento neandertal de la Roca dels Bous en Sant Llorenç de Montgai, Lleida (Martínez-Moreno, Mora, Torre y Casanova, 2006) y del Parque Arqueológico Didáctico (PAD) ubicado en el mismo municipio.

La gestión científica del yacimiento paleolítico de la Roca dels Bous corre a cargo del grupo de arqueólogos del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Tal como recogen Bardavio, Mañé y Cháfer (2024), los factores que caracterizan la potencialidad de Roca dels Bous como recurso educativo son:

- Su excavación sistemática anual desde el año 2000. Este hecho permite generar nuevos resultados provenientes de la investigación y, además, apreciar de manera directa la sucesión de los nuevos descubrimientos y las diferentes estrategias de excavación utilizadas. En definitiva, la renovación anual de las características específicas del yacimiento.
- El paisaje alrededor del yacimiento como escenario y agente. La Roca dels Bous es un abrigo situado sobre el río Segre. En el conjunto de elementos naturales y paisajísticos que rodean el yacimiento destaca la confluencia de las primeras sierras pirenaicas con la depresión del Ebro, que modela las rutas que conectan la Península Ibérica con el sur de Francia. Este paso

natural ha propiciado un patrón de poblamiento desde la Prehistoria hasta la actualidad que ha generado la presencia de un importante patrimonio histórico y arqueológico. Además, gracias al eminente carácter rural de la zona, estos paisajes históricos han conservado sus elementos estructurales principales, observables aún hoy en día.

- Los hallazgos arqueológicos como conectores entre el entorno y la acción humana. La información que se obtiene de estos hallazgos mediante el análisis de herramientas líticas y de fauna, posibilita caracterizar y comparar los aspectos esenciales y los usos del paisaje desde la Prehistoria hasta nuestros días.

En cuanto al Parque Arqueológico Didáctico, en él se recrean: un asentamiento al aire libre del paleolítico superior que reproduce el yacimiento de cazadores de renos de Pincevent, Francia (Leroi-Gour-Han y Brezillon, 1972); una zona de caza; una cabaña reproducida del yacimiento neolítico de Bòbila Madurell en Sant Quirze del Vallès, Barcelona (Mora, Díaz, Bordas y Rosell, 1995) y diferentes espacios para desarrollar actividades de mantenimiento del neolítico y un túmulo funerario del bronce final como los localizados en el yacimiento de la necrópolis de la Colomina en Gerb, Lleida (Ferrández, Lafuente, López y Plens, 1991). Así mismo encontramos una estratigrafía completa que reproduce la historia de la comarca de la Noguera y tres zonas de excavación arqueológica (una con restos simulados de época paleolítica, otra con restos simulados de época neolítica y una tercera especialmente diseñada para alumnado de segundo ciclo de educación infantil). Todas estas estructuras permiten el desarrollo de un proyecto integrado de acercamiento al pasado prehistórico a través de la Arqueología y el uso de objetos, fuentes materiales de la Prehistoria, como recurso educativo (Bardavio y González, 2003). El despliegue de un conjunto de actividades que incorporan propuestas didácticas interactivas que pretenden dar al alumnado la sensación de retroceder en el tiempo, lo que en el ámbito anglosajón y en concreto la corriente didáctica referida al tratamiento del pasado que se desarrolló en Estados Unidos a finales de la década de los años setenta del siglo XX (Santacana y Serrat, 2002) y a lo largo de esa misma década en Inglaterra de la mano de *English Heritage* (English Heritage, 2024), se denominó, y todavía hoy en día se denomina, *living history*.

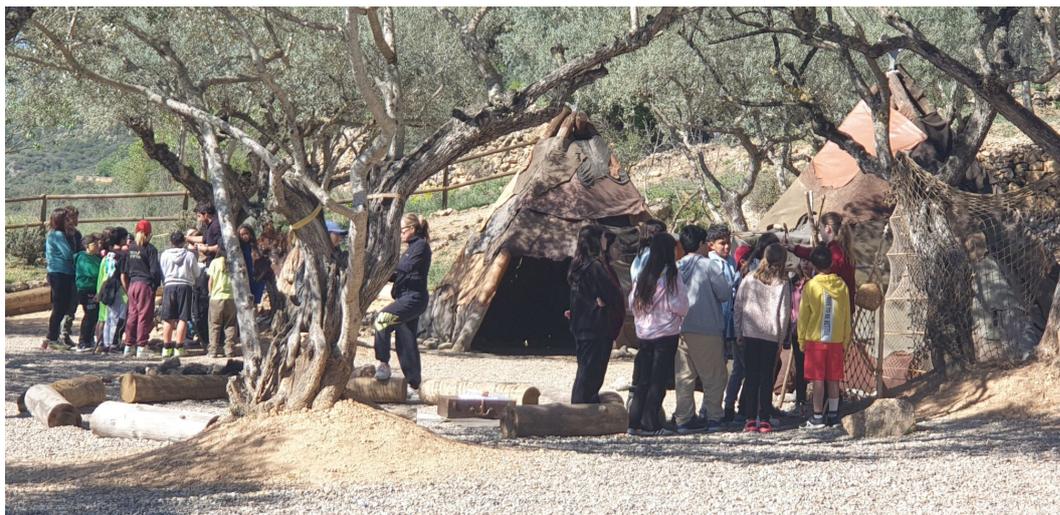


Figura 1. Reconstrucción de un campamento del paleolítico superior en el Parque Arqueológico Didáctico de Sant Llorenç de Montgai (Lleida).

Fuente: Autores.



Figura 2. Reconstrucción del túmulo funerario de la edad del bronce de la Colomina (Gerb, Lleida). Al fondo reconstrucción de la cabaña neolítica de Bòbila Madurell (Sant Quirze del Vallès, Barcelona).

Fuente: Autores.

Por el Campo de Aprendizaje de la Noguera pasan alrededor de 4000 alumnos cada curso, de los diferentes niveles educativos (desde educación infantil hasta educación secundaria, con un máximo de 50 alumnos/día (dos grupos clase). Aún así no es posible absorber toda la demanda, quedando fuera algunas peticiones producidas en el periodo de preinscripción.

Para cerrar este apartado, comentar que la propuesta educativa del CdA de la Noguera, centrada en la Prehistoria, se basa en la relevancia educativa de esta etapa de la Historia de la humanidad. Nos referimos cuando hablamos de relevancia educativa, a aquellos aprendizajes que promovemos desde la Prehistoria y que permiten aportar elementos formativos a infantes y jóvenes de cualquier etapa educativa, orientados a educarlos como ciudadanas y ciudadanos. Es decir, rechazar la Prehistoria como finalidad educativa en ella misma desde una perspectiva propedéutica, intentando desarrollar aprendi-

zajes que permitan al alumnado entender la sociedad actual en la que viven i aprender a participar en ella de manera crítica y activa.

Métodos

La propuesta educativa llevada a cabo por este servicio educativo pretende como objetivo prioritario desarrollar contenidos que, desde la Prehistoria, permitan al alumnado comprender la sociedad en la que viven y aprender como poder participar en ella de forma proactiva. Es decir, no acercarse a la Arqueología y la Prehistoria como objetivo final en ellas mismas (desde una perspectiva propedéutica del conocimiento), sino buscando aquellos aspectos que desde la Arqueología y la Prehistoria aportenn elementos formativos a niños y jóvenes, orientados a formarlos como ciudadanos libres y comprometidos. Y para alcanzar estos objetivos, todas las actividades didácticas desarrolladas en el Campo de Aprendizaje basculan sobre la siguiente pregunta; “¿Qué nos hace humanos?”.

Guiar al alumnado a dar respuesta a esta pregunta, ha conducido al diseño de cincuenta y dos actividades orientadas a todos los niveles educativos, que se organizan a partir de tres grandes ámbitos: los humanos como tecnólogos, los humanos como seres sociales y el paisaje como escenario del desarrollo humano.

A su vez, el apartado social se subdivide en dos grandes apartados; la multiplicidad y complejidad de herramientas de comunicación del ser humano y el desarrollo del pensamiento abstracto.

Vinculados al desarrollo de estos aspectos, dos grandes vectores son presentes en el despliegue de todas las actividades didácticas; la cooperación como motor de la evolución humana y la perspectiva de género.

Si lo visto hasta el momento nos acerca a la aportación de la Prehistoria al aprendizaje escolar, ahora nos fijaremos en las aportaciones que proporciona la Arqueología. Su propia naturaleza como disciplina de investigación, permite el fomento de habilidades vinculadas a la indagación: identificar (observar, analizar y divulgar aprendizajes), desarrollar hipótesis y realizar inferencias.

Si bien las actividades desarrolladas en el Campo de Aprendizaje de la Noguera basadas en la Arqueología son actividades que promueven aprendizajes de tipo procedimental, ¿cómo pueden plantearse actividades que promuevan aprendizajes significativos en el alumnado en relación con la asunción de saberes vinculados a la organización de las sociedades prehistóricas, rehuendo métodos transmisivos? La respuesta está en el uso de fuentes materiales como herramienta para acercar al alumnado al pasado y en la que denominamos *experimentación didáctica en arqueología* como aproximación al pasado prehistórico a partir de la reconstrucción y práctica de tecnologías y lenguajes de nuestro pasado más lejano.

Pero la concreción de esta propuesta en las escuelas y los institutos ha generado cierta discusión en el ámbito académico y didáctico. Desde el ámbito de la investigación arqueológica, encontramos propuestas como las de Antoni Palomo (Borrell, Bosch, Buch y Palomo, 2013; Buch, Comellas y Palomo, 2013), defendiendo la necesidad de la discusión sobre cómo disociar el concepto de Arqueología Experimental (que se aplica en el marco de la investigación arqueológica) de este tipo de actividades con niños y adolescentes, teniendo en cuenta que el componente académico-investigador que connota el concepto no se da en el entorno educativo. En la misma línea crítica encontramos a Javier Baena (1999). Por otra parte, desde el ámbito didáctico, encontramos escrito en el Blog de Joan Santacana (2017) la siguiente definición; “El objetivo de la arqueología experiencial no es una verificación de una hipótesis concreta llevando a cabo un experimento siguiendo reglas estrictas y utilizando herramientas y métodos auténticos (como haríamos en una investigación arqueológica), sino que la utilizamos simplemente para adquirir una comprensión más profunda del pasado”, proponiendo así en didáctica el concepto “experienciar la Historia”.

Y más recientemente, podemos leer en Bardavio y Mañé (2018, 294-295), como desde la investigación arqueológica hablamos de arqueología experimental cuando nos referimos a la simulación, es decir a la comprobación o serie de observaciones, a partir de la intervención sobre materiales que simulen situaciones o procesos del pasado. Siendo así, este término no sirve para explicar el tipo de actividades de recreación que se llevan a cabo en el CdA de la Noguera. Si bien ambos casos coinciden en la simulación, las finalidades educativas de la experimentación arqueológica aplicadas al ámbito escolar están relacionadas con la capacidad inmersiva de éstas y, por lo tanto, con la potenciación de la empatía histórica. Así pues, podríamos definir las recreaciones de acciones del pasado como “experimentación didáctica en arqueología”, que es la que pretende propiciar un acercamiento del alumnado al pasado prehistórico, en nuestro caso, a partir de la reconstrucción y la reproducción de procesos tecnológicos, comunicativos y simbólicos de aquellas sociedades con voluntad empática.

Además, como hemos comentado anteriormente, la interacción del alumnado con las acciones y objetos del pasado tiene la voluntad de superar propuestas educativas basadas en una sucesión inconexa de talleres con finalidad, como comentábamos, exclusivamente propedéutica, para convertirse en instrumentos formativos integrales de ciudadanía, mediante estrategias didácticas dinámicas y participativas basadas en el método dialogal; interpelación permanente planteando preguntas/problema que conduzcan al alumnado a un diálogo con los objetos y los trabajos de manera compartida. Esta perspectiva educativa impide el desarrollo, por parte de los docentes del CdA, de demostraciones y la transmisión de saberes elaborados en discursos magistrales. Niñas, niños y jóvenes se convierten de esta manera

en constructores o reconstrutores de su conocimiento, apprehendido en el transcurso de las actividades realizadas.

Resultados

Las actividades didácticas llevadas a cabo actualmente en el Campo de Aprendizaje de la Noguera han ido construyéndose y remodelándose a lo largo de sus diecinueve años de existencia. Si bien los aspectos metodológicos generales ya han ido desgranándose en lo escrito anteriormente, un análisis de cada tipología de actividades permite comprobar como, dependiendo de sus características y objetivos concretos, es necesario aplicar metodologías y recursos específicos diferentes para conseguir el éxito en los aprendizajes producidos.

Haciendo una aproximación general a éstas, podemos caracterizar algunos aspectos singulares de las siguientes actividades. Se han seleccionado solo algunas de las actividades llevadas a cabo en el CdA de la Noguera (<https://serveiseducatiu.xtec.cat/cda-noguera/ambits/cataleg-dactivitats-desplegament-competencial/>):

- Excavando el pasado: La excavación arqueológica simulada está organizada en cinco niveles de acercamiento según la edad del alumnado; educación infantil, ciclo inicial de primaria, ciclo medio de primaria, ciclo superior de primaria y secundaria. Si dos metodologías educativas caracterizan esta actividad son la indagación escolar basada en la investigación de campo en arqueología y el desarrollo del trabajo cooperativo entre iguales. La actividad se organiza en tres momentos; una reunión inicial en la que el alumnado recibe las instrucciones sobre que herramientas utilizará, como debe utilizarlas, como debe desplazarse por el yacimiento simulado y, finalmente, como debe registrar los objetos arqueológicos localizados. El momento de la excavación arqueológica. Y finalmente la asamblea final de arqueólogos y arqueólogas en la que cada equipo comparte sus hipótesis interpretativas a partir de los restos encontrados.



Figura 3. Excavación arqueológica simulada.

Fuente: Autores

- Laboratorio de evolución humana y paleoantropología: Esta actividad se lleva a cabo con alumnado de todos los ciclos de primaria y secundaria. Se diferencian dos partes; en la primera se introduce la figura de Charles Darwin a partir de una escenografía didáctica con participación directa del alumnado. En la segunda se realizan dos actividades de laboratorio arqueológico centrado en el estudio de restos óseos, simulando procesos propios de un laboratorio de paleoantropología. Una primera actividad permite al alumnado enfrentarse al primer problema, diferenciar huesos humanos de huesos de animales. La segunda profundiza en el trabajo de identificación de los huesos humanos y de la información que pueden aportar; edad, sexo, patologías, ...



Figura 4. Escenografía didáctica recreando el laboratorio de Charles Darwin.

Fuente: Autores.

- Pintando en la prehistoria: Todas las actividades didácticas desarrolladas en el CdA de la Noguera tienen una primera parte, anterior a la acción del alumnado, en la que se plantean las preguntas/problema a solucionar. La manera de aproximarse a ellas es diversa. En el caso de esta actividad, se lleva a cabo una introducción a modo de *history telling* en la que, a partir de conocer la historia del descubrimiento de las pinturas de la Cueva de Altamira, se plantea al alumnado la pregunta, "¿por qué pintaban las personas de la prehistoria?". Posteriormente van saliendo diferentes objetos de una maleta que permiten conocer diferentes útiles utilizados para pintar, pigmentos y colores, etc., para posteriormente realizar una pintura rupestre, en grupos de tres, en la que desarrollen un mensaje situado en la Prehistoria que el resto del grupo debe interpretar. Cabe resaltar que esta actividad se realiza con todos los niveles educativos.



Figura 5. Elaboración de pinturas rupestres.

Fuente: Autores.

- **Música en la prehistoria:** Esta actividad didáctica, adaptada a todos los niveles educativos, plantea una reflexión sobre el papel comunicativo y simbólico de la música en la Prehistoria. El desarrollo de la actividad se lleva a cabo de manera teatralizada, con la participación de todo el grupo. Finaliza la actividad con la fabricación de una zumbadora. Es importante, en todas las actividades llevadas a cabo, que el alumnado elabore algún “producto” que sirva de conexión con el trabajo de aplicación de aprendizajes que continua en la escuela o instituto. De hecho, los centros participantes en actividades del CdA de la Noguera, están obligados a diseñar y preparar la visita de trabajo al CdA -momento 1-, a participar activamente los docentes acompañantes en las actividades desarrolladas por su alumnado en la salida o estancia -momento 2- y a desarrollar actividades de aplicación de lo aprendido en el momento 2 que culminen con su divulgación al resto de niveles del centro, familias, etc. -momento 3-. Esta organización constituye un proyecto compartido que asegura la inclusión curricular de los contenidos desarrollados.
- **Talla de sílex:** Esta actividad didáctica (desarrollada con alumnado de ciclo superior de primaria y de secundaria) es una de las vinculadas a la capacidad tecnológica del ser humano. Su voluntad es poner en evidencia la dificultad de las tecnologías prehistóricas. Ser conscientes de esta dificultad,

aleja al alumnado del estereotipo de humano salvaje prehistórico, al darse cuenta de la necesidad de dominio técnico para la elaboración de herramientas líticas. Darse cuenta de la dificultad que conlleva el trabajo artesanal, conduce a la reflexión sobre la necesidad de poner en valor la artesanía en nuestra sociedad actual, un objetivo especialmente interesante ante la visión tecnológica y mercantilista de la juventud en la sociedad occidental capitalista actual.

- Esta actividad finaliza con la elaboración de un cuchillo denticulado neandertal, del tipo de los localizados por los arqueólogos en la excavación de la Roca dels Bous.
- Vivir en el neolítico: Esta actividad se lleva a cabo con todos los niveles educativos, pero tiene especial interés para el profesorado de ciclo superior de primaria y secundaria, ya que permite reflexionar sobre conceptos tan relevantes en la didáctica de la historia como son; la causalidad, la causalidad múltiple, causa/consecuencia, duración, simultaneidad, discontinuidad, cambio/continuidad, etc. La actividad se inicia con un juego, “Los objetos del neolítico”, que permite comparar éstos con objetos actuales con la misma función y uso, para darse cuenta del acierto en el diseño morfológico de éstos, que ha perdurado hasta nuestros días. Finaliza la actividad con el desarrollo de actividades de reconstrucción de distintas actividades de mantenimiento de época neolítica (cerámica, molienda de trigo – incluye un pequeño laboratorio de carpología-, elaboración de joyas y caza). Esta actividad plantea una especial atención al tratamiento del papel de la mujer en la Prehistoria, tanto por dar valor a las actividades prehistóricas de mantenimiento del grupo habitualmente asignadas a las mujeres y, por lo tanto, tradicionalmente obviadas del discurso histórico por “no ser importantes” (Jardón, 2021, p.31), como por el tratamiento realizado en la estación de la rotación de actividades dedicada a la caza. En ésta se pone en relevancia, a partir de la práctica, como las mujeres pudieron llevar a cabo de manera hábil actividades como la caza, habitualmente asignadas a los hombres (Bardavio, Mañé y Tort, 2023, 61-62). En la investigación arqueológica actual en relación con el paleolítico, ya no se pone en duda la participación activa de las mujeres en la caza, tanto menor como mayor (Sánchez, 2022, p.91).
- Visita al yacimiento de la Roca dels Bous: Esta actividad se lleva a cabo con alumnado de todos los ciclos de primaria y secundaria. La característica esencial de este yacimiento en abrigo es la presencia de múltiples hogares encendidos de manera simultánea. El lugar que ocupan estos hogares en el yacimiento permite al alumnado comparar el hábitat neandertal con una casa actual, dándose cuenta de que las actividades domésticas que se llevaban a cabo estaban organizadas en el espacio siguiendo una estructura, contradiciendo la idea de caos con que se preconiza habitualmente el uso del microespacio en la Prehistoria. La percepción del abrigo como un espacio organizado similar al que utilizaríamos en nuestra vivienda, pero sin paredes, aporta más valor a la interrelación pasado-presente y presente.

te-pasado, alejándose de una percepción fósil de los restos arqueológicos para convertirlos en fuentes vivas para comprender el mundo actual.



Figura 6. Visita con alumnado al yacimiento neandertal de la Roca dels Bous (Sant Llorenç de Montgai, Lleida).

Fuente: Autores.

- ¿Quién mató a Ötzi?: Es una actividad didáctica pensada para alumnado de ESO, planteada como estudio de caso. Como tal, se presenta un problema, planteando el contexto y evolución, pero dejando el desenlace abierto para promover el trabajo en grupos. El caso estudiado es el de la momia encontrada en los Alpes italianos el año 1999. La actividad pretende dar respuesta a cinco preguntas, cada una de las cuales permite conocer un aspecto de su vida: ¿dónde vivía?; ¿en qué época vivió?; ¿qué le causó la muerte?; ¿iba bien equipado para atravesar cimas tan altas?; ¿disfrutó de buena salud? Cada pregunta se responde utilizando fuentes de naturaleza diversa, la mayor parte de ellas fuentes materiales, con objetos que reproducen los localizados y conservados en el glacial donde se encontró la momia.

Una vez vuelven al instituto, cada equipo de investigación elabora un informe final con los resultados obtenidos. Este informe, que sigue un modelo parecido al que encontraríamos en una investigación forense similar a la que ejecutan hoy en día los servicios policiales con relación a un asesinato, da respuesta final a las preguntas planteadas a lo largo de la actividad.



Figura 7:
Investigando
Ötzi.
Realización
del estudio
de caso.

Fuente: Autores.

En este momento, el Campo de Aprendizaje de la Noguera se encuentra inmerso en un proceso de investigación que determine el grado de aprehensión de conocimientos que consigue el alumnado que lleva a cabo estancias de dos a cinco días en este Servicio Educativo. La manera de acercarnos a estas evidencias es analizando la transformación de las ideas previas que en relación con la Prehistoria se producen.

La investigación iniciada presenta una estructura mixta, puesto que propone dos tipos de estudios. En el primero se está llevando a cabo una metodología de tipo documental, basada en la investigación bibliográfica, en la que exploramos la producción de la comunidad académica sobre el tema objeto de estudio que permite crear el marco teórico y el estado de la cuestión. Y el segundo se basa en datos cuantitativos y cualitativos en los que se pretende triangular tanto datos procedentes de diversas fuentes, como métodos diversos. Es cuantitativa, puesto que pretendemos explorar, explicar, comparar, controlar y predecir el fenómeno que estudiamos y que hemos descrito con anterioridad. En cuanto al grado de control, y tal y como lo define Belmonte, podemos definirlo como no experimental, "ya que el grado de control es bastante bajo. En este tipo de investigación se seleccionan datos existentes en una situación real, que permite responder a la pregunta, ¿qué ha provo-

cado qué...?" (2002, p.30). Por otra parte, podemos definir una parte de ella también como cualitativa, puesto que se emplea una muestra pequeña para obtener una comprensión más profunda de sus criterios de decisión y de su motivación a partir de entrevistas, cuestionarios, etc.

Metodológicamente, en tanto que se analiza una pequeña muestra personas en un lugar determinado, pretendemos desarrollar nuestra investigación desde una perspectiva deductiva, desde la que queremos extraer una conclusión sobre la base de las proposiciones que vamos a desarrollar y que asumimos como verdaderas. El método que desarrollamos será no experimental, porque no podemos controlar, manipular o alterar a los sujetos, sino que se basa en la interpretación o las observaciones para llegar a una conclusión.

El procedimiento utilizado será la investigación exploratoria. Un tipo de investigación utilizada para estudiar un problema que no está claramente definido, por lo que se lleva a cabo para su mejor comprensión.

Por último, pretendemos que los datos obtenidos, así como su interpretación y propuestas que se deriven sean generalizables.

Las herramientas de investigación que estamos utilizando son:

- Cuestionarios dirigidos al alumnado, con una serie de preguntas agrupadas en aspectos referidos a la Prehistoria, que responden al llegar al CdA y justo antes del momento de marchar. Estos cuestionarios se están pasando a alumnado entre los 8 años y los 13 (desde 3º de Educación Primaria, hasta 1º de Educación Secundaria Obligatoria)
- Análisis de dibujos sobre la Prehistoria realizados por alumnado antes de venir al CdA de la Noguera y posteriormente a la realización de la estancia. Esta herramienta se ha desarrollado hasta el momento con alumnado de Educación Primaria).
- En concreto para el alumnado de ESO, se lleva a cabo una actividad inicial en la que se les propone que realicen una pregunta que les interese sobre la Prehistoria y que la respondan en el momento de la llegada. Al finalizar todas las actividades, se les propone que vuelvan a contestar la pregunta que se habían hecho y que perciban si en la respuesta se han producido cambios o ampliaciones respecto a la inicial.
- Encuestas a docentes acompañantes de los grupos que acuden al CdA de la Noguera. En estas encuestas se les pide que evalúen diferentes aspectos como son su percepción sobre la tipología de aprendizajes realizados, la recepción de estas actividades por parte del alumnado, la adquisición de saberes o la inclusión curricular del trabajo realizado.

Discusión

Diecinueve años después de su fundación, han pasado alrededor de 76.000 alumnos por el Campo de Aprendizaje de la Noguera. La experiencia acumulada ha permitido vincular de manera funcional la propuesta didáctica en torno a la Arqueología y la Prehistoria al desarrollo de competencias específicas en las diferentes etapas educativas. Podemos afirmar que se ha pasado de una propuesta basada esencialmente en el desarrollo de actividades de tipo procedimental (aprender a hacer) que les permitiera ampliar sus aprendizajes conceptuales, a la actual que pretende, además de la adquisición de nuevos saberes, el desarrollo de competencias y valores vinculados a la educación para la ciudadanía. Y es este aspecto el que consideramos diferencial respecto a otras propuestas desarrolladas en museos, centros de interpretación o parques arqueológicos. Una diferencia que pasaría de aprender Arqueología y Prehistoria, a aprender desde la Arqueología y la Prehistoria. El centro que inspira nuestra propuesta educativa no es la Prehistoria y la Arqueología en si mismas, es el alumnado. La Arqueología y la Prehistoria se convierten así en un espacio educativo especialmente relevante, con un fuerte carácter interdisciplinar y una inherente motivación para infantes y jóvenes que facilita su incorporación curricular. Una diferencia, sin duda, notable.

Así pues, nos encontramos en estos momentos inmersos en un proceso de indagación que esperamos nos de datos más objetivos sobre si conseguimos alcanzar nuestros objetivos educativos, más allá de una percepción que ya nos visibiliza, en cierta manera, el éxito del proyecto.

Referencias

- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE UB / Horsori Ed.
- Bardavio, A., Mañé, S. y Cháfer, S. (2024). Aprofitament didàctic d'un jaciment de neanderthals. La Roca dels Bous i el Camp d'Aprenentatge de la Noguera. *Nokaria*,3, 47-56. Museu de la Noguera. https://museucn.com/uploads/files/pdf_s/NOKARIA_III.pdf.
- Bardavio, A., Mañé, S. y Tort, X. (2023). Las mujeres en la prehistoria. Rompiendo estereotipos desde la educación. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 113, 59-64. Graó Ed.
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2018). El campo de aprendizaje de la Noguera. Formar desde la arqueología y el patrimonio de la prehistoria en la educación pública. Egea, A., Arias, L. & Santacana, J. (Eds.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. 291-328. Ediciones Trea.
- Belmonte, M. (2002). *Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas*. Ediciones Mensajero.
- Borrell, M., Bosch, J., Buch, M. & Palomo, A. (2013). Parque arqueológico Minas de Gavà (Baix Llobregat- Barcelona). Experimentación, experiencia y recursos educativos. En Palomo A., Piqué R. & Terrades X. (Eds.), *Experimentación en arqueología. Estudio y difusión del pasado*. 25 (1), 29-3
- Buch, M., Comellas, S & Palomo A. (2013). Arqueología experimental: un recurso para el aprendizaje significativo y de descubrimiento en el poblado neolítico de la Draga (Ban-

- yoles). Palomo A., Piqué R. y Terrades X. (Eds.), *Experimentación en arqueología. Estudio y difusión del pasado*. 25 (1), 35-42.
- English Heritage (2024). Our vision and values. ENGLISH HERITAGE. ABOUT US. <https://www.english-heritage.org.uk/about-us/our-values/#>
- Ferrández, M., Lafuente, A., López, Joan y Plens, M. (1991). La necròpolis tumular d'incineració de la Colomina 1 (Gerb, La Noguera). Campaña d'excavacions 1987-1988. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 1, 83-139. <https://raco.cat/index.php/RAP/article/view/250895>.
- Jardón, P. (2021). Una educación inclusiva de género con perspectiva crítica. ¿Como incorporar la historia de las mujeres si yo no las estudié?. *Iber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 103, 29-33.
- Sánchez, M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Ediciones Destino.
- Leroi-Gourhan, A. y Brezillon, M. (1972). Fouilles de Pincevent, essai d'analyse ethnographique d'un habitat Magdalénien. *Gallia Préhistoire*, CNRS.
- Martínez-Moreno, J., Mora, R., Torre, I. y Casanova, J. (2006). La Roca dels Bous en el context del Paleolític Mitjà final del Noreste de la Península Ibérica. *Zona Arqueològica*, 7, 252-263.
- Mora, R., Díaz, J., Bordas, A. y Rosell, M. (1995). *El Vallès fa 6000 anys*. Fundació Cultural Caixa de Terrassa / UAB.
- Santacana, J. (11 de novembre de 2017). Arqueología experimental & Arqueología experiencial. *Didáctica del patrimoni cultural*. <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2017/11/arqueologia-experimental-arqueologia.html>
- Santacana, J y Serrat (2002), L'ensenyament de la història i el l'iving history. *Temps d'Educació*, 26, 53-65. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/126335/175915>

El estudio de la historia y de los elementos patrimoniales como fuente esencial de conocimiento del pasado y del presente

The study of history and heritage elements as an essential source of knowledge of the past and the present

Antonio Luis Bonilla Martos¹  0000-0001-9699-0712

Maria Helena Damião da Silva²  0000-0002-3324-4074

¹Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

²Profesora de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Coímbra.

Correspondencia

Antonio Luis Bonilla Martos · anbonilla@ugr.es

Maria Helena Damião da Silva · hdamiao@fpce.uc.pt

Fechas:

Recibido: 17/06/2024

Aceptado: 25/07/2024

Publicado: 30/09/2024

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: La historia la constituyen miles de intervalos de tiempo, que hablan de sucesos, relaciones sociales, acontecimientos, así como transformaciones y cambios, según el antes y el después. Recorrer las calles de cualquier localidad, ver las transformaciones que han sufrido, mediante una metodología adecuada, nos ayuda a indagar en ese pasado que nos acerca al presente. A través de su estudio e investigación, de las modificaciones que se han producido, y de los elementos patrimoniales que se han conservado es posible conocer nuestra propia historia.

Método: Se ha utilizado una metodología de trabajo activa, participativa y cooperativa, fuera del aula, a través de la realización de visitas a diferentes museos, monumentos y rutas, que se han convertido en fuentes directas para conocer la historia de los lugares que hemos visitado.

Resultados: En esta experiencia práctica han participado alumnos de tercer curso de la asignatura de Conocimiento del Entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, mostrando un alto grado de satisfacción con la metodología empleada.

Conclusiones: La realización de prácticas educativas fuera del aula, en las que se utilizan metodologías activas de trabajo, con el empleo de fuentes materiales y visitas directas a elementos patrimoniales de nuestras ciudades para conocer su historia en cualquier período histórico constituyen un elemento educativo motivador para el alumnado.

Palabras clave: Fuentes directas; Itinerarios; Elementos patrimoniales.

ABSTRACT

Introduction: History is made up of thousands of time intervals, which speak of events, social relations, events, as well as transformations and changes, according to the before and after. Touring the cities, seeing the transformations they have undergone, through an appropriate methodology, helps us to investigate that past that brings us closer to the present. Through its study and research, the modifications that have taken place, and the heritage elements that have been preserved, it is possible to know our own history.

Method: An active, participatory and cooperative work methodology has been used, outside the classroom, through visits to different museums, monuments and routes, which have become direct sources to learn about the history of the places we have visited.

Results: In this practical experience, third-year students of the subject of Knowledge of the Environment of the Faculty of Education Sciences of the University of Granada have participated, showing a high degree of satisfaction with the methodology used.

Conclusions: The realization of educational practices outside the classroom, in which active work methodologies are used, with the use of material sources and direct visits to heritage elements of our cities to learn about their history in any historical period constitute a motivating educational element for students.

Keywords: Direct sources; Itineraries; Patrimonial elements.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Bonilla Martos, A.L., & Damião da Silva, M.H. (2024). El estudio de la historia y de los elementos patrimoniales como fuente esencial de conocimiento del pasado y del presente. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 137–148. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31076>

Introducción

La historia y los elementos patrimoniales que se han conservado nos ayudan a conocer nuestro pasado y nuestro presente, a través del estudio de los restos y objetos materiales y de los sucesos y acontecimientos acaecidos a lo largo del tiempo. La observación, la exploración, el análisis y la investigación de los mismos nos proporcionan una visión de la vida cotidiana del ser humano a lo largo del tiempo y nos da la posibilidad de ser críticos con los aciertos y los errores que se han cometido, aunque desgraciadamente, seguimos incidiendo en estos últimos una y otra vez. Sólo tenemos que echar un vistazo a los problemas mundiales en la actualidad (guerras, hambrunas, desplazamientos masivos de población, enfrentamientos ideológicos y religiosos entre pueblos y países...) para preguntarnos, si después de millones de años de evolución el ser humano ha aprendido algo.

Tomando como referencia el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en su primera acepción podemos definir la historia como la “Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados”.

La historia, tal como señala, Ruiz Zapatero es la ciencia que “estudia cómo hemos llegado a ser lo que somos” (2010, p. 161). Ver el proceso evolutivo, la toma de conciencia como especie privilegiada, indagar en los anhelos y deseos de nuestros antepasados, en los aspectos sociales e individuales, en lo común y en lo diferente, lo que nos separa y lo que nos une con nuestra propia especie y con otras.

Conocer la historia es acercarse a la diversidad social, histórica y cultural forjada a lo largo de millones de años en que fueron haciendo acto de aparición una gran variedad de lenguas, países, costumbres, etc., que dieron lugar a la estructura administrativa, social y económica del mundo en que vivimos, y que desgraciadamente hoy corren peligro de desaparición debido a globalización actual (Ruiz, 2010, p.162) ya que las relaciones sociales son algo dinámico y cambiante.

Resulta interesante conocer la función que el arqueólogo Clark da sobre la prehistoria, que sería válida para cualquier otro período (1984):

La Prehistoria se interesa por los individuos no solo como miembros de las sociedades, sino como personas, y queda completamente justificada si consigue enriquecer la experiencia de los hombres y los ayuda a vivir, cada vez más, como herederos de todas las épocas y hermanados entre sí.

Por ello, continúa diciendo este autor:

Promociona la solidaridad humana, es válida para todos los seres humanos sin diferencias de ningún tipo, ayuda a interesarse por la geografía y las diferentes sociedades, se interesa por todo tipo de objetos, nos acerca a la sociedad como miembros de la misma.

Vemos cómo el estudio, de las personas y de los diversos objetos con los que interactúan, de cualquier etapa histórica, nos ayuda a indagar en la vida de los seres humanos desde un punto de vista, tanto social como individual, en sus diferentes facetas, ya sean económicas, políticas, etc.

La historia en la escuela

El tratamiento didáctico de la historia, y de los diversos elementos patrimoniales que nos acercan a ella, presenta unos aspectos positivos y otros negativos, como vamos a ver a continuación.

Tal vez, uno de los aspectos a mejorar es el deficiente o escaso tratamiento que la historia, y las etapas en las que la dividimos para facilitar su estudio, ha tenido en los currículos escolares de los diferentes niveles educativos, sin que en muchos casos haya una lógica o una continuidad en los contenidos a estudiar en cada una de ellas.

Países con mayor tradición en el campo de la prehistoria o de otras etapas históricas, como Francia o Gran Bretaña, apenas hace décadas que incorporaron a sus textos y manuales escolares el estudio de algunos de estos períodos (Gouletquer, 1993). En España, destacamos en los últimos treinta años a varios autores preocupados por la regulación y el estudio histórico como Gozálbres, 1996, o González Marcén, 1998.

Es importante otro aspecto a tener en cuenta, que nos aleja de los países de nuestro entorno, influyendo de manera negativa en la regulación de determinadas materias, como la historia, es la cantidad de leyes educativas que en los últimos cincuenta años se han promulgado en España con fines, en muchos casos, alejados de la mejora de la educación, y aparentemente más centradas en aspectos doctrinales, haciendo imposible que las mismas lleguen a asentarse y a cuajar en un sistema educativo incapaz de encontrar un camino eficaz para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Otro campo en el que poner el punto de mira sobre la necesidad de ser objetivos en el uso de las fuentes históricas, es el del estudio parcializado o interesado, y el de contenidos equivocados o manipulados, inconsciente o conscientemente, algo que desgraciadamente en este país se ha convertido en una constante y en algo normal en algunas comunidades autónomas, a la hora de redactar y editar los manuales o libros de texto que se van a utilizar en las aulas escolares

En cambio, algo positivo que en los nuevos planes de estudios se está incorporando a los currículos escolares, es el estudio de temas transversales como educación para la paz, o el medio ambiente, a través de la concienciación del alumnado sobre desastres naturales, las modificaciones en los paisajes o el cambio climático que nos pueden servir para conocer mejor los problemas naturales y sociales a lo largo de la historia.

Destacable también, aunque no es algo nuevo, el trabajo con mapas, planos, maquetas y reconstrucciones objetos históricos en los que la cartografía y el dibujo tienen un papel señalado para situar cualquier elemento patrimonial.

Como complemento a lo anterior, una visita a un museo, a un yacimiento arqueológico o a un monumento, es la mejor forma de tener un contacto directo para acercarse al pasado y conocer la historia.

Para facilitar el aprendizaje y corregir errores, es importante, partir de los conocimientos previos del alumnado, aquellos que han adquirido por vías extracurriculares, indagando sobre las ideas preconcebidas que puedan tener, por ejemplo a causa de la visión de películas, dibujos animados etc., que puede que hayan distorsionado o falseado la realidad, como puede ser el caso del ciclo de películas de Indiana Jones u otras del género histórico o bélico que no se ajustan mucho al rigor histórico.

La enseñanza de la historia en la escuela nos puede aportar numerosos valores educativos, tal como nos indica Ruiz (2010), puesto que aporta un punto de vista multidisciplinar sobre la materia de trabajo, integrando diversos campos temáticos en los que se analizan cuestiones artísticas, matemáticas, económicas, etc.

El empleo de fuentes directas permite conocer de primera mano los objetos y elementos utilizados en los diversos períodos históricos.

El estudio de la historia contribuye a una primera toma de contacto, que nos llevará desde el nivel básico a otro más complejo, mediante el desarrollo del razonamiento científico con el uso de conceptos relacionados con el espacio y tiempo y el empleo de metodologías adecuadas.

Importante, así mismo, es la toma de conciencia de la importancia del conocimiento, preservación y transmisión del patrimonio documental, monumental y artístico para conocer el pasado.

Además, las características que presenta el estudio de los contenidos históricos pueden contribuir a luchar contra las posturas racistas gracias al conocimiento de la diversidad cultural y humana en el tiempo y en el espacio, o a otros aspectos relacionados con el origen y la procedencia común de todos los seres humanos actuales.

Libros infantiles y juveniles

A destacar también el empleo de libros infantiles y juveniles para acercar al alumnado de un modo lúdico y entretenido a conocer la historia y sus diversas etapas.

En los últimos años se han ampliado en nuestro país notablemente la oferta de libros infantiles y juveniles dedicados a los diversos períodos históricos, algo que no sorprende dado el interés que estos suelen tener por este tipo

de temas. De algunas etapas, como la prehistoria, aún son escasos los libros de autores españoles, por lo que predominan traducciones de títulos extranjeros, fundamentalmente franceses, es el caso por ejemplo de Cromañón de Ledu y Le Huche publicado en 2007 y que nos ayuda a conocer los modos de vida en el Paleolítico Superior.

Hay que tener cuidado a la hora de elegir los libros para que sean adecuados a la edad a la que van destinados y, además, la información que recojan sea lo más verosímil posible evitando posibles errores históricos como el material con el que están hechos algunos objetos, las condiciones de vida o los animales que vivieron en una época determinada, así por ejemplo, los dinosaurios no convivieron con los seres humanos, los arpones del paleolítico para pescar no estaban hechos en piedra, etc.

Visitas a museos y monumentos y la historia para niños en internet

La búsqueda de recursos didácticos en internet sobre cualquier período para niños de diferentes edades puede ser una buena opción para acercarlos a la vida y a las costumbres en los diferentes períodos históricos.

También el visitar monumentos y museos de diferentes temáticas, ya sean arqueológicos, de bellas artes, etc., facilitará la labor de enseñanza y aprendizaje para el alumnado. Actualmente, la oferta educativa para escolares en los centros museísticos ha aumentado de forma notable, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, con itinerarios y talleres didácticos, gabinetes educativos, material manipulable, atención especializada a escolares, preocupación por la inclusión, con facilidades y adaptaciones. Tanto en los edificios como en los contenidos, los museos se han adaptado para personas con diferentes tipos de discapacidad, estas transformaciones están haciendo de estas instituciones un complemento para la enseñanza fuera del aula.

Metodología y métodos de trabajo

Para sacar el máximo partido a las fuentes históricas y a los elementos patrimoniales disponibles en cualquier ciudad, en este caso Granada, con dos de los grupos, A y C, del alumnado de tercero de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se ha llevado a cabo, mediante una metodología de trabajo activa, participativa y cooperativa, una experiencia práctica fuera del aula mediante la visita a diferentes museos, monumentos y rutas históricas en las que se integran elementos del patrimonio de la ciudad de Granada, su análisis, estudio, investigación y diseño de proyectos y recursos educativos, se han convertido en fuentes directas para conocer la historia de los lugares que hemos visitado. Para facilitar los recorridos por las calles de la ciudad,

por sus monumentos y por sus museos, y que no se perdiese la atención a las explicaciones, se ha dividido la clase en grupos reducidos que no superasen los veinte alumnos.

Antes de las salidas, se expone al alumnado el plan de trabajo que tendrán que realizar con posterioridad. Para la elaboración del producto final el alumnado se distribuye en grupos de tres personas como máximo. A continuación, a cada grupo se le asigna por azar un tema que va a ser el hilo conductor de la guía o maleta didáctica que van a realizar.

El cuaderno didáctico puede estar dividido en dos partes: una destinada al profesorado y otra al alumnado (actividades, juegos, recursos...). En la maleta o en el cuaderno didáctico habrá una introducción donde se explique el trabajo que se va a exponer, haciendo referencia a la temática y a la bibliografía consultada.

Las temáticas entre las que pueden elegir son: indumentaria, elementos sobre guerra y paz, religión, vegetación, arquitectura, decoración, ocio, economía, escritura, folclor, colores, agua, personajes, acontecimientos, amor, alimentación o salud y enfermedad.

Es necesario realizar la fundamentación y la justificación del trabajo según las referencias de la literatura científica y lo dispuesto a nivel curricular de infantil en la legislación vigente, teniendo en cuenta las normas estatales, y de un modo más específico las normas autonómicas en las que se ordena nuestra práctica educativa. Es imprescindible en la formación de un maestro que sepa manejar con soltura la legislación y para ello, dedicamos también algunas clases a aclarar conceptos.

Cada grupo deberá hacer referencia a los principios generales, los objetivos de etapa y didácticos en los que se va a fundamentar su propuesta didáctica, así como la temporalización y el cronograma de las diferentes actividades que van a realizar.

A partir de este planteamiento, los alumnos irán tomando nota y observando la temática que les ha tocado en cada una de las visitas. Tendrán que investigar a posteriori para sacarle el máximo partido a los elementos relacionados con su temática de trabajo, encontrados en cada una de las salidas.

Además, para complementar la labor de investigación y análisis del patrimonio histórico, cada grupo deberá:

1. Analizar un cuadro de la colección del Museo de Bellas Artes. El profesor asigna el cuadro según la relación con la temática que le ha tocado al grupo. Previamente, los alumnos recibirán unas pautas sobre cómo se analiza este.
2. Investigar sobre un elemento patrimonial mueble o inmueble, material o inmaterial, de la localidad de la que cada alumno es originario. Y a ser posible, relacionado también con la temática asignada.



Figura 1. Patio de la Chancillería de Granada, en la visita a El Albaicín.

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo este proceso práctico de enseñanza y aprendizaje hemos recurrido al uso de las fuentes históricas, como hemos visto, concienciando al alumnado de la importancia de seguir un proceso objetivo en el que se sigan unas pautas de carácter lo más científico posible, partiendo de las siguientes fases:

- Hipótesis. Para conocer cualquier acontecimiento o hecho histórico debemos formular una hipótesis mediante una serie de preguntas e interrogantes que sean de especial relevancia para conocer los hechos que se van analizar e investigar.
- Estado de la cuestión. Hay que documentarse sobre todo aquello que se haya escrito e investigado sobre el tema en cuestión, para ver las distintas posiciones e hipótesis formuladas por los diferentes investigadores.
- Búsqueda de información a través de las fuentes.
- Conclusiones.
- Divulgación de los resultados.



Figura 2. Visita al Museo de Bellas Artes de Granada.

Fuente: Elaboración propia.

Además, se ha insistido al alumnado que para extraer la mayor información posible de cualquier lugar que visitemos debemos de elaborar una guía de observación en la que se plasmen cada uno de los apartados esenciales que consideremos necesarios, que nos ayuden a demostrar la hipótesis formulada. Un ejemplo de ello es la guía que se presenta a continuación.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE ELEMENTOS PERTENECIENTES AL PATRIMONIO HISTÓRICO, YA SEA UN MONUMENTO O YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO

1. Contextualización material

¿De qué elemento se trata?

¿De qué material está hecho?

¿Para qué sirve?

¿De cuántas partes consta?

2. Contextualización e espacial

¿Dónde está ubicado?

¿Qué características presenta el terreno en el que está?

3. Contextualización temporal

¿Cuándo fue construido?

¿A quién perteneció o lo mandó hacer?

¿Hasta cuándo estuvo en uso?

4. Imagen o fotografía

Dibuja lo que ves

Tabla 1. Guía de observación de un monumento y yacimiento arqueológico.

Fuente: Elaboración propia



Figura 3. Visita a la Alhambra.

Fuente: Elaboración propia.

Con la respuesta a todos estos datos, mediante la investigación, búsqueda de información y la constatación de resultados, podemos contribuir a extraer una información lo más veraz y objetiva posible del objeto histórico de nuestro estudio que será de gran ayuda en la elaboración del cuaderno didáctico.

Resultados

Para las prácticas de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural hemos realizado a lo largo del segundo cuatrimestre del curso, como ya se ha indicado, una serie de itinerarios temáticos y visitas a museos y monumentos de la ciudad de Granada.

Además de la elaboración final de un cuaderno o maleta didáctica y su valoración, para conocer el efecto alcanzado con estas visitas en el alumnado se les pasó una encuesta en la que se utilizó una escala de estimación numérica Liker, que iba del 1 al 5, según el grado de satisfacción alcanzado (1 es el mínimo y 5 el máximo), en la que debían de contestar varias cuestiones sobre lo que le han aportado los itinerarios y las visitas realizadas en esta asignatura.

Dicha encuesta constaba de seis preguntas que tenían como finalidad extraer información sobre cuestiones y aspectos relativos al conocimiento y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural mediante la metodología empleada.

Participaron 54 alumnas y 2 alumnos, en total 56 personas, con edades comprendidas entre los 20 y 37 años, concretamente 18 de 20 años, 11 de 21, 8 de 22, 10 de 23, 5 de 24, 1 de 26, 1 de 27, 1 de 36 y 1 de 37.

Las respuestas fueron las siguientes, tal como se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Escala de estimación sobre grado satisfacción metodología de trabajo

	1	2	3	4	5
1 Me han aportado conocimientos históricos y culturales			1	9	46
2 He aprendido a valorar más el patrimonio histórico y cultural			4	9	43
3 Soy más consciente de las posibilidades que nos ofrece el patrimonio histórico para realizar actividades con los alumnos			1	5	50
4 Me han ayudado a conocer más esta ciudad			2	3	51
5 En un futuro utilizaré metodologías de trabajo similares			8	18	30
6 ¿Cuál es el grado de satisfacción en general con la metodología y los métodos de trabajo de esta asignatura?			2	9	45

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Grado satisfacción alcanzado por el alumnado.

1 Me han aportado conocimientos históricos y culturales	4,84
2 He aprendido a valorar más el patrimonio histórico y cultural	4,73
3 Soy más consciente de las posibilidades que nos ofrece el patrimonio histórico para realizar actividades con los alumnos	4,86
4 Me han ayudado a conocer más esta ciudad	4,90
5 En un futuro utilizaré metodologías de trabajo similares	4,40
6 ¿Cuál es el grado de satisfacción en general con la metodología y los métodos de trabajo de esta asignatura?	4,79

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en las tablas, todos los ítems realizados alcanzaron un grado de satisfacción bastante elevado, siendo el relativo a que las visitas realizadas les habían ayudado a conocer más la ciudad de Granada, el que alcanzó un mayor nivel con un 4,90 sobre cinco, y el que menos, el relativo al uso de metodologías similares en un futuro, que aun siendo alto, disminuyó, sin embargo, hasta un 4,40.

Discusión y conclusiones

Sin duda alguna, el acercar el patrimonio al alumnado universitario es un complemento a la formación que están recibiendo los jóvenes universitarios, pero si este va enfocado a formar a futuros maestros el beneficio sería triple: el primero a nivel personal como para el resto, el segundo para incrementar sus conocimientos sobre historia y ampliar su cultura, y en tercer lugar como ejemplo de lo que pueden realizar con sus alumnos cuando ejerzan.

El mantenimiento del Patrimonio depende en parte de que haya ciudadanos que lo valoren. Y la escuela junto con la familia son los dos núcleos formativos principales para educar en el respeto por lo que nos dejaron los que nos antecedieron. Despertar la curiosidad, enseñar a mirar y a observar lo que nos rodea, reflexionar sobre la conexión que el legado tiene con nosotros nos enriquece y contribuye a una sociedad más desarrollada.

La metodología elegida hace que el alumnado sea un agente de su propio aprendizaje, el otorgarle una temática y que tenga que estar buscándola continuamente en las visitas hace que esto sea un reto para ellos y crezcan en la forma de mirar y en la aplicación didáctica. Los trabajos presentados son auténticas joyas.

En cuanto al trabajo en equipo, tan importante en la profesión para los que los estamos formando, es un aprendizaje no siempre estimulante. Muchas veces se tienen que enfrentar a verdaderas negociaciones y a gestionar un trabajo en el que no todo el mundo se implica de la misma forma, lo que también les ayuda a socializar y a cooperar, resolviendo entre ellos los conflictos que puedan surgir.

A la vista de los resultados obtenidos, en los que se constata que el grado de satisfacción a cada una de las preguntas que se les ha planteado al alumnado ha sido bastante elevado, podemos concluir señalando que la realización de prácticas educativas fuera del aula, en las que se utilizan metodologías activas de trabajo, con el empleo de fuentes materiales y visitas directas a elementos patrimoniales de nuestras ciudades para conocer su historia en cualquier período histórico constituyen un elemento motivador para el alumnado.

Referencias

- Bonilla-Martos, A.L. y Lucena Rodríguez, C. (2019). Metodología de trabajo en la enseñanza del patrimonio cultural en la Facultad de Ciencias de la Educación. En *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 7, 148-160.
- Chinchilla, M.J., Contreras, J., Bonilla, A.L. y Martín-Arroyo, D. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. En *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 26-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>
- Clark, G. (1984). *Arqueología y Sociedad*. Madrid: Akal.
- González-Marcén, P. (1998). II Seminari d'Arqueologia i Ensenyament. En *González Marcén (Ed.) Treballs d'Arqueologia*, 5.
- Gouletquer, P. (1993). Classes de préhistoire. En *Les Nouvelles de l'Archéologie*, 52, 23-27.
- Gozalbes, E. (1996). Arqueología y educación secundaria. Algunas actividades fuera del aula. En *Educación y Acción*, 1, 44-50.
- Ruiz-Zapatero, G. (2010) Los valores educativos de la prehistoria en la enseñanza obligatoria. En *MARQ. Arqueología y Museos*, 04, 161-179.

Innovación docente

La sociedad del Antiguo Régimen a través del análisis de redes. Una propuesta pedagógica para Educación Secundaria

Ancien Régime Society through Social Network Analysis. A Pedagogical Proposal for Secondary Education

Miguel José López-Guadalupe Pallarés¹  0000-0003-0916-1970

¹Profesor sustituto interino en la Universidad de Almería. España

Correspondencia

Miguel José López-Guadalupe Pallarés · mlp120@ual.es

Fechas:

Recibido: 26/08/2024

Aceptado: 16/09/2024

Publicado: 30/09/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Proyecto TaslatioCast, Ayuda PID2022-136241NB-C22 financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

RESUMEN

Se propone una situación de aprendizaje de dos sesiones para la materia de Geografía e Historia (2º ESO) sobre el poder en las sociedades del Antiguo Régimen a través del análisis de redes, aplicando el aprendizaje basado en conceptos al pasado histórico. Primeramente, el alumnado partirá de situaciones cotidianas para construir su propio concepto de capital (social, económico, cultural...). En un segundo momento, se aplicará este conocimiento a un puzzle en el que el alumnado tendrá que resolver un desafío de un rey apoyándose en un personaje ficticio. Este ejercicio servirá para pensar históricamente y potenciar la empatía. El objetivo final es estimular la capacidad del alumnado para cuestionar y matizar los paradigmas sobre las sociedades premodernas a los cuales está habitualmente expuesto, basados en categorías sociales rígidas y estáticas, como la clase, el estamento, la religión o el oficio. En la segunda sesión el estudiantado elaborará un ensayo sobre cómo puede alguien convertirse en rey, basándose en un extracto de *El príncipe* de Maquiavelo.

Palabras clave: Pensamiento histórico; Aprendizaje basado en concejos; Análisis de redes sociales; Capital social; Educación Secundaria; Antiguo Régimen.

ABSTRACT

A two-session learning situation is proposed for Geography and History subject (2° ESO) about power in Ancien Régime societies through the Social Network Analysis, applying the Concept-based Learning to the historical past. Firstly, students will use everyday situations as a starting point to construct their own concept of capital (social, economic, cultural etc.). In a second stage, this knowledge will be applied to a puzzle in which students will have to solve a king's challenge using a fictitious character. This exercise will serve to think historically and enhance empathy. The final objective is to stimulate students' ability to question and qualify the paradigms about pre-modern societies to which they are usually exposed, based on rigid and static social categories, such as class, status, religion or profession. In the second session, students will produce an essay on how someone can become a king, based on an extract from Machiavelli's *The Prince*.

Keywords: Historical Thinking; Concept-based Learning; Social Network Analysis; Social Capital; Secondary Education; Ancien Régime.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

López-Guadalupe Pallarés, M.J. (2024). La sociedad del Antiguo Régimen a través del análisis de redes. Una propuesta pedagógica para Educación Secundaria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 149–160. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31468>

Introducción

La didáctica de la Historia ha experimentado un poderoso avance en las últimas décadas gracias a la renovación teórica que ha supuesto el pensamiento histórico, el cual viene a superar la simple memorización de hechos del pasado (Lévesque, 2005). Así, la Educación histórica no es cualquier aproximación a las sociedades pretéritas, sino un aprendizaje de los rudimentos de la investigación histórica; la concepción de la Historia como método y como ciencia del pasado (Peck & Seixas, 2008; Barca, 2021; Miralles & Gómez, 2021). En coherencia con el pensamiento y la conciencia históricos, se deben proporcionar herramientas al alumnado para analizar el pasado y relacionarlo con los problemas actuales (Pagés & Santisteban, 2008). Un planteamiento que se ha ido extendiendo a diversos países (Rodríguez Medina *et al.*, 2020).

Como primer desafío cognitivo, el pensamiento histórico invita al estudiantado a superar el mero uso del sentido común o de la lógica, porque las reglas de su propio contexto no tienen por qué ser extensibles a sociedades anteriores (Wineburg, 2001; Carretero & Lee, 2014; Ibagón, 2021). La alfabetización histórica implica una reorientación cognitiva que, una vez interiorizada, permite ser capaz de imaginar situaciones más allá del contexto actual, definir conceptos abstractos y llevarlos a su evolución cronológica, formular preguntas que den lugar a hipótesis sobre causas y consecuencias de un fenómeno, identificar evidencias para confirmarlas o descartarlas, comprender las cualidades del tiempo histórico (relatividad, multiplicidad, irreversibilidad e indisolubilidad con respecto al espacio) y, finalmente, percibir y explicar cambios y continuidades (Pagés & Santisteban, 2008; Lee, 2016; Carretero & Lee, 2014; Ibagón, 2021).

Dado que la importancia histórica no es aséptica, la práctica de este método pasa por cuestionar los convencionalismos que han llevado a considerar qué hechos del pasado son relevantes (Seixas, 1997; Lévesque, 2005). Conocer cómo se construyen las narrativas sobre el pasado permitirá evitar las manipulaciones ideológicas (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011 y 2014; Miralles & Gómez, 2021), así como reevaluar la significancia histórica, teniendo en cuenta el impacto del evento sobre quienes lo vivieron, la gravedad de sus efectos, el número de personas afectadas y su capacidad para ilustrar los procesos de cambio histórico (Phillips, 2002).

Las estrategias didácticas en Historia se deben adecuar al hecho de que el alumnado adolescente está empezando a desarrollar el pensamiento formal o hipotético-deductivo, el cual permite generar abstracciones y razonar de manera crítica más allá de las experiencias vividas (Piaget, 1981; Piaget & Inhelder, 2023). Las habilidades de pensamiento histórico, como parte de un currículo basado en competencias y no tanto en contenidos, requieren de una amplia gama de formatos de evaluación y de resolución de problemas

en el aula (Miralles & Gómez Carrasco, 2021). En el ámbito de las Ciencias Sociales, algunos estudios de caso demuestran que el profesorado más joven está avanzando en la introducción de los conceptos sociales en sus programaciones, a pesar de que las limitaciones impuestas por el contexto de la acción pedagógica y el dominio personal sobre la materia sigan otorgando todavía un mayor protagonismo a los hechos y los datos frente a los conceptos (Castañeda-Meneses, 2019). En España, como en otros países (Rodríguez Melo, 2021), este enfoque se está tratando de implementar desde la propia normativa (LOMLOE; RD217/2022 de 29 de marzo); un proyecto que tiene todavía deficiencias, lastrado, entre otras cosas, por la escasa transposición de la investigación histórica a la Educación Secundaria (Gómez Carrasco, 2014; Gómez Carrasco & García González, 2017).

En ese sentido, aunque los estudios sociales han abrazado el análisis de redes con buenos resultados para el Antiguo Régimen (Testa, 2015; Martín Romera, 2019; Conesa Soriano, 2020; López-Guadalupe Pallarés, 2023), las aulas no están siendo porosas a estos planteamientos. Así, el objetivo de este trabajo es situar el concepto histórico de capital social en el centro de una Situación de Aprendizaje sobre las sociedades medievales y, con algunas adaptaciones, modernas.

Con buen criterio, se suele insistir en la jerarquización social basada en estamentos, haciendo uso del ideograma de la pirámide para representar las desigualdades económicas y jurídicas. Así se aprecia en varios libros de texto (Cortés & Fernández-Mayorales, 2016; Granda & Núñez, 2016). Si bien, el estudiantado no tiene la oportunidad de conocer la verdadera urdimbre social, de forma que, más allá de las relaciones feudo-vasalláticas, no hay una reflexión sobre las interdependencias que sostienen la vida de los individuos, las familias y los grupos. Es más, el estatismo de los planteamientos provoca efectos adversos para el aprendizaje. Por un lado, la aparente inmutabilidad de la sociedad europea durante los siglos VIII al XVIII oculta al menos tres cambios estructurales: renacimiento urbano y ennoblecimiento de la caballería villana (ss. XI-XII), crisis de renta feudal y revoluciones campesinas (ss. XIV-XV), y burocratización de los Estados y auge de la nobleza de toga (ss. XVII-XVIII). Por otro, la escasa atención a la movilidad social, las estrategias de ascenso y las trayectorias personales dificultan el ejercicio de la empatía histórica, puesto que las vidas medievales y modernas resultan anodinas, repetitivas, intercambiables y predecibles a ojos del alumnado de Secundaria¹.

Un enfoque interpretativo más dinámico permite observar los roles y las posibilidades de cada individuo según el contexto, y obliga al alumnado a calibrar la intersección de diferentes ejes de dominación para hablar de distintas formas de poder. Se reflexiona sobre el capital económico (fuentes, nivel y base de la riqueza), cultural (clase y nivel de conocimiento), simbólico

¹ En los libros de texto antes referidos, por ejemplo, hay un mayor interés por las categorías estáticas y estructurales que por las trayectorias vitales.

(valor atribuido a un individuo y su comportamiento) y social (red de apoyo de un individuo). El objetivo final es estimular la capacidad del alumnado para cuestionar y matizar los paradigmas tradicionales sobre las sociedades premodernas, basados en categorías sociales rígidas y estáticas, como la clase, el estamento, la religión o el oficio. En este sentido, la conformación de grupos sociales no solo tiene que ver con los atributos compartidos entre individuos (título de nobleza, confesión religiosa...), sino también con las relaciones personales, las formas de sociabilidad, la parentela, el clientelismo, la amistad y las alianzas (Trevisi, 2008). Su conocimiento permite apreciar de mejor manera la situación, más privilegiada o marginada, de un individuo en el presente y en el pasado, así como sus oportunidades y limitaciones.

Este planteamiento concibe la sociedad como la articulación de una red de individuos y grupos que atribuye roles y funciones distintos a cada uno. Las interconexiones e interdependencias reflejan relaciones de poder, privilegiando quienes concentran las relaciones, ya que estas les permiten dominar los flujos de intercambio de información, bienes, favores, influencias y afectos. Algo que aporta nuevas claves interpretativas sobre las sociedades premodernas, articuladas mediante elementos grupales y clientelares (Martín Romero, 2010 y 2019). Por último, las redes sociales también son importantes por su propia estructura relacional, constituyendo una forma social relevante que define el contexto en el cual se desenvuelve cada actor, de forma que las estructuras sociales favorecen unos determinados comportamientos individuales y brindan determinadas oportunidades a cada agente (Tindall & Wellman, 2001). Trasladado a las sociedades premodernas, permite entender mejor cómo triunfa el vasallaje, el servicio al rey o el clientelismo en torno a un jefe local.

Metodología y propuesta didáctica

Articulada en dos sesiones de 55 minutos, la propuesta didáctica incluye, como primera toma de contacto con el tema, el planteamiento de problemáticas cotidianas, desde las que construir sus propias ideas sobre el poder personal. La cuestión de partida (¿quién es la persona más poderosa de la clase? ¿es la más rica, la más popular, la más fuerte, la más guapa o la más lista?) dará lugar a un debate sobre las distintas formas de capital (económico, social, cultural, etc.). Este enfoque aprovecha las interacciones sociales, el diálogo y el establecimiento de percepciones colectivas como base del aprendizaje (Vygotsky, 1978 y 2010; Carrera Moreira & Mazzarella, 2001).

En este primer punto se trabajará sobre el contexto inmediato, para después trasladar el debate al pasado. Así, el motor de indagación histórica (resolver, analizar, explicar, etc.) es la curiosidad por un tema de interés actual (Rodríguez Melo, 2021). Se pondrán en común sus ideas previas, muchas veces estereotipadas (Gómez Carrasco & García González, 2017 y 2019), sobre las cuales se discutirá para mejorarlas mediante tareas de andamiaje del cono-

cimiento, contando siempre con la guía y la retroalimentación de la persona docente (Wood, Bruner & Ross, 1976; Donovan & Bransford, 2005; Barca, 2021). Todo ello bajo el marco de la teoría constructivista, según la cual las metodologías activas permiten a cada discente construir aprendizaje significativo. A pesar de las críticas parciales que ha recibido la teoría de David Paul Ausubel (López de Aguilera & Soler-Gallart, 2021), este planteamiento tiene ventajas frente a la simple memorización, puesto que ancla el conocimiento del pasado sobre ideas previas y preocupaciones cotidianas que favorecen la predisposición del alumnado a aprender (Eleizalde *et al.*, 2010; Moreira, 2020).

En la segunda parte de la primera sesión, se trasladará el debate al pasado, proponiendo un rompecabezas en equipo (3-4 estudiantes) titulado “El rey en apuros” y ambientado en un reino cristiano medieval, poniendo en práctica técnicas de aprendizaje basado en problemas y ficción histórica. El esquema se puede adaptar perfectamente a la época moderna. Cada grupo deberá afrontar uno de los cuatro desafíos planteados al monarca, los cuales solo pueden ser resueltos contando con el apoyo de uno de los ocho personajes facilitados.

El alumnado, llamado a elaborar hipótesis justificadas, optará por un individuo que considere idóneo. El hecho de que este no pertenezca necesariamente a la élite social, económica y/o cultural permite sugerir que el poder o el capital no se puede reducir a una pirámide social, sino que es poliédrico, irregular y depende de las necesidades del contexto y las oportunidades que ofrece. Según las circunstancias, elementos como la autoridad moral, el conocimiento del medio físico, las amistades con los poderosos o la liquidez monetaria no solo otorgan protagonismo a personajes insospechados, sino que estos pueden plantear sus demandas al rey y obtener un rédito (mercedes). Algo que podría derivar en movilidad social (ennoblecimiento, enriquecimiento, etc.), transmitiendo una idea más dinámica del modelo estamental.

Tabla 1. Ficha resumen del rompecabezas “El rey en apuros”

PROBLEMAS	
Desafío	Pregunta
La infanta ha sido raptada y está presa en un Estado musulmán fronterizo	¿A quién podría acudir el rey para recuperar a su hija? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?
Ha estallado una revuelta en una ciudad a raíz del incremento de precios de la comida	¿A quién podría acudir el rey para resolver la situación? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?
Una alianza de nobles quiere destronar al monarca	¿A quién podría acudir el rey para sortear esta amenaza? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?
Un criado del monarca de un reino vecino ha robado la corona real, se esconde en un bosque cerca de la frontera	¿A quién podría acudir el rey para recuperar la corona? ¿Qué podría ofrecerle a cambio?

FICHAS DE PERSONAJE

Identificación	Descripción
Universitario	Plebeyo, moderadamente rico, alfabetizado, intelectual, latino-parlante, urbanita y especialista en Derecho
Predicador	Bajo clero regular, moderadamente pobre, alfabetizado y persuasivo
Contrabandista	Musulmán, moderadamente rico, arabo-parlante, conocedor de la frontera y respetado por las autoridades de Al-Ándalus
Prestamista	Judía, viuda, rica, con contactos comerciales y diplomáticos en el extranjero, hebreo-parlante y urbanita
Criada de palacio	Plebeya, moderadamente pobre, conocedora de los secretos de la corte y en contacto con criados de otros príncipes
Pastor	Plebeyo, moderadamente pobre, del contexto rural de frontera, analfabeto, en contacto con otros pastores y conocedor del terreno
Caballero	Baja nobleza, moderadamente rico, urbanita, militar y líder de una ciudad de frontera
Artista	Plebeya, trabaja en la corte, enviada a Al-Ándalus para formarse, arabo-parlante y respetada por las autoridades musulmanas

El alumnado aprenderá que el valor del capital no es absoluto sino relativo; el capital económico puede residir en la sericultura en el siglo X y en el petróleo en el siglo XX. Además, la existencia de varias respuestas posibles permite profundizar en la complejidad del pasado y huir de teleologismos y determinismos históricos. La actividad invita a ejercitar la empatía histórica, poniéndose en el lugar de personas de la época, entendiendo su contexto, considerando sus acciones posibles, así como las motivaciones para llevarlas a cabo. El trabajo con distintos agentes históricos favorece la comprensión de varios puntos de vista, intereses, identidades, creencias y valores, explorando así formas de vida que van más allá de su experiencia personal (Lee, 1978; Ashby & Lee, 1987; Carretero & Lee, 2014; Barca, 2021). Los ejercicios de empatía y los métodos basados en problemas contribuyen a desarrollar habilidades cognitivas complejas relacionadas con el pensamiento histórico (Miralles & Gómez Carrasco, 2021). En síntesis, la forma de alcanzar un conocimiento profundo, abstracto y conceptual del pasado (relaciones de poder en la Edad Media) se alcanza partiendo de elementos más anecdóticos, tangibles y personales, como pueden ser los desafíos de los personajes antedichos (Carretero & Lee, 2014).

Tabla 2. Ficha resumen de la SA “¿Cómo era el poder en la Edad Media cristiana?”

SA: ¿Cómo era el poder en la Edad Media cristiana?²		
Descripción y finalidad	Desarrollo de la sociedad medieval cristiana a partir del modelo de la pirámide estamental, para plantear tres actividades enlazadas entre sí que exploran, desde los intereses del presente, el hecho de que la sociedad se articula mediante redes personales, en las cuales existen varias formas de poder (económico, cultural, social, simbólico, etc.) que dependen del contexto concreto y que dinamizan las sociedades, también la estamental. El objetivo final es comprender el poder en la Edad Media cristiana a través de la empatía y el pensamiento histórico.	
Saberes básicos B. Sociedades y territorios	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. - Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. - Complejidad social y nacimiento de la autoridad. Desigualdad social y disputa por el poder desde la Prehistoria y la Antigüedad hasta la Edad Moderna. Formación de oligarquías, la imagen del poder y la evolución de la aristocracia. - Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. - La organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo antiguo, medieval y moderno. Evolución de la teoría del poder. 	
Competencias específicas (B) y criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación³	Competencias clave
1.2 Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.	OD DC	CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1.
2.3 Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales, a través de intervenciones orales, textos escritos y otros productos, mostrando planteamientos originales y propuestas creativas.	OD DC TI	CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3
3.1 Adquirir y construir conocimiento relevante del mundo actual y de la historia, a través de procesos inductivos, de la investigación y del trabajo por proyectos, retos o problemas, mediante la elaboración de productos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados.	OD DC TI	STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1
5.1 Identificar, interpretar y analizar los mecanismos que han regulado la convivencia y la vida en común a lo largo de la historia, desde el origen de la sociedad a las distintas civilizaciones que se han ido sucediendo, señalando los principales modelos de organización social, política, económica y religiosa que se han gestado.	OD TI	CCL5, CC1, CC2, CCEC1
6.2 Reconocer las desigualdades sociales existentes en épocas pasadas y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos grupos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados.	OD TI	CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1
Actividades por sesiones		
Sesión 1	<p>A1: discusión sobre qué es el poder en un contexto cotidiano (clase), metodología dialógica, aprendizaje social, 10 min</p> <p>A2: ejercicio de ficción histórica basado en resolución de problemas y la empatía histórica sobre el poder en la sociedad medieval, trabajo en grupo (30 min) y puesta oral en común (15 min), teoría constructivista</p>	

² Situación de aprendizaje con arreglo al Decreto 82/2022, de 12 de julio, de Castilla-La Mancha. Se puede adaptar a otros marcos normativos.

³ OD (Observación directa), DC (Desarrollo del cuaderno) y TI (Trabajo de investigación).

Actividades por sesiones

Sesión 2	A3: reflexión sobre el capital social de un rey medieval mediante el comentario escrito e individual de fuente histórica adaptada y vinculada al temario anterior profundizando en la estrategia de andamiaje, 40 min A4: conclusión guiada por la persona docente, 15 min
----------	---

Recursos

- Pirámide social (Cortés & Fernández-Mayorales, 2016).
- Imagen sobre el poder en *Juego de tronos* (<https://www.pinterest.es/pin/62628251046139520/>).
- Texto sobre el acceso al trono (Maquiavelo, 2003).

Bibliografía y webgrafía

- Cortés, C. y Fernández-Mayorales, J. (2016). *Geografía e Historia*. 2 ESO. *Historia medieval*. SM.
Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Longseller.

El trabajo realizado hasta aquí revela las limitaciones de cualquier poder, incluso el del monarca. Por eso se propondrá, en la segunda sesión, la lectura de un extracto de *El príncipe* de Nicolás Maquiavelo, el cual, utilizando el ejemplo de Hierón de Siracusa, incide en la necesidad de rodearse de aliados fieles y poderosos (capital social y militar) para acceder al trono y afianzarse en él. Cada estudiante tendrá que responder brevemente y por escrito a la siguiente pregunta: ¿cómo puede alguien convertirse en rey en la Edad Media? De esta manera, el trabajo previo y el texto funcionarán como un contenido inacabado, sobre el cual el estudiantado tendrá que construir su propio conocimiento (Bruner, 1980; Eleizalde *et al.*, 2010), aplicando los fundamentos del método histórico al concepto de poder en las sociedades premodernas. El uso de fuentes en el aprendizaje permite el contacto directo con los vestigios del pasado y conecta con la forma de investigar profesionalmente, siempre y cuando se den unos requisitos: la adecuación y pertinencia de la fuente y la superación de la mera descripción del contenido para avanzar en el análisis crítico de la fuente y su relación con otros puntos de vista (Montanares & Llancavil, 2016; Ibagón, 2021).

Conclusiones

A falta de una futura implementación de la propuesta y el posterior análisis de los resultados pedagógicos obtenidos, esta Situación de Aprendizaje tiene como horizonte el objetivo principal de la didáctica de la Historia, es decir, desarrollar el pensamiento y el conocimiento históricos, logrando que cada estudiante pueda pensar de una manera distinta a como lo ha hecho generalmente.

Más concretamente, se trata de aprovechar la utilidad docente del concepto de capital social para cuestionar las ideas previas sobre las sociedades del pasado, considerando la existencia de sistemas de encuadramiento que iban más allá de las diferencias jurídicas y económicas de los estamentos (Martín Romera, 2010). Además, se pueden observar dinámicas “interclasis-tas”, como el clientelismo. Las facciones, habituales en las ciudades de la

época, eran heterogéneas y demostraron una gran capacidad para distribuir el poder en todo el conjunto social, a través de relaciones de dependencia entre individuos de diferentes estratos, profesiones y origen (Martín Romera, 2010), que se combinaban, a su vez, con vínculos horizontales. Finalmente, la pertenencia a una red en sociedades premodernas significaba el acceso al poder (Solórzano Telechea & Haemers, 2014).

Para llevar esta renovación teórica al aula de Secundaria, se han diseñado ejercicios adaptados, basados en metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, metodología dialógica, investigación con fuentes primarias adaptadas, etc.) que conectan con las teorías pedagógicas más sólidas. Con este planteamiento se puede aprovechar el potencial que tiene la historia social para establecer vínculos entre el pasado y el presente (Gómez Carrasco & Miralles, 2013).

Referencias

- Ashby R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En *The history curriculum for teachers* (pp. 62- 88). Falmer Press.
- Barca, I. (2021). El enfoque de la educación histórica: líneas y (re) interpretaciones. En *Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 43-81). Universidad del Valle y Universidad Icesi.
- Bruner, J. S. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río Editor.
- Carrera Moreira, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky, enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carretero, M. & Lee, P. (2014). Learning Historical Concepts. En *The Cambridge Handbooks of the Learning Sciences* (pp. 587-604). Cambridge University Press.
- Castañeda-Meseses, M. (2019). Del conocimiento histórico al conocimiento escolar. Planificación docente para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, 18, 289-313.
- Conesa Soriano, J. (2020). *Entre l'Église et la ville: Pouvoirs et réseaux des chanoines de Barcelone (1472-1516)*. Casa de Velázquez.
- Cortés, C. & Fernández-Mayorales, J. (2016). *Geografía e Historia. 2 ESO. Historia medieval*. SM.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.) (2005). *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. The National Academies Press.
- Eleizalde, M. et al. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de investigación*, 34(71), 271-290.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1).
- Gómez Carrasco, C. J., & García González, F. (2017). La difícil transposición didáctica. Un estudio comparativo de la construcción de estereotipos sociales desde la historiografía al aula (España-Francia). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 337-367.
- Gómez Carrasco, C. J., & 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.
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-16.

- Lee, P. (1978). Explanation and understanding in history. En *History teaching and historical understanding* (pp. 72-93). Heinemann.
- Lee, P., (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Granda Gallego, C. & Núñez Heras, R. (2016). *Geografía e Historia. 2 ESO, vol. 2, Historia*. Edelvives.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, 39(2).
- López de Aguilera, Garazi & Soler Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19.
- López-Guadalupe Pallarés, M. J. (2023). *Redes y estrategias de ascenso en la Monarquía Hispánica. La familia Malvezzi y el Colegio de España en Bolonia (siglos XV-XVI)*. Dykinson.
- Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Longseller.
- Martín Romera, M. Á. (2010). Nuevas perspectivas para el estudio de las sociedades medievales: el Análisis de Redes Sociales. *Studia Historica. Historia Medieval*, 28, 217-239.
- Martín Romera, M. Á. (2019). *Redes de poder. Las relaciones sociales de la oligarquía de Valladolid a finales de la Edad Media*. CSIC.
- Montanares, E. & Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Revista Magis*, 8(17), 85-98.
- Moreira, Marco Antonio (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*, 14, 22-30.
- Pagés, J & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 92-127). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 1015-1038.
- Phillips, R. (2002). Historical Significance - the Forgotten 'Key Element'? *Teaching History*, 106, 14-19.
- Piaget, J. (1981). *Infancia y aprendizaje*. Pablo del Río Editor.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2023). *La psicología del niño*. Morata.
- Rodríguez Medina, J., et al. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de educación*, 389, 211-242.
- Rodríguez Melo, N. (2021). Conciencia histórica: Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. En *Educación histórica para el siglo XXI: Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 215-248). Universidad Icesi.
- Seixas, P. 1997. Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Solórzano Telechea, J. Á. & Haemers, J. (2014). Los grupos populares en las ciudades de la Europa medieval: reflexiones en torno a un concepto de historia social. En *Los grupos populares en la ciudad medieval europea* (pp. 17-52). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Testa, S. (2015). *Italian academies and their networks, 1525-1700: from local to global*. Palgrave Macmillan.
- Tindall, D. B. & Wellman, B. (2001). Canada as Social Structure: Social Network Analysis and Canadian Sociology. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 26(3), 265-308.
- Trevisi, G. (2008). Perfil teórico delle reti sociali. In *Distribuzione del carico di cura: un metodo per il lavoro sociale*. Liguori.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós ibérica.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. En *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (pp. 3-27). Temple University Press.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.

Innovación docente

Arqueología en las aulas de Educación Infantil para maestros/as en formación: propuestas y recursos didácticos a partir de La Casa de Hippolytus (Complutum, Alcalá de Henares)

Archaeology in Early Childhood Education classrooms for teachers in training: proposals and teaching resources based on La Casa de Hippolytus (Complutum, Alcalá de Henares)

Irene Ortiz Nieto-Márquez¹  0000-0003-2558-3540

Gemma Muñoz García¹  0000-0002-0406-2634

Esther Jimenez Pablo¹  0000-0002-1658-7024

¹Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación y Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Correspondencia

Irene Ortiz Nieto-Márquez · ireort01@ucm.es

Gemma Muñoz García · gemunoz@ucm.es

Esther Jimenez Pablo · ejimenezpablo@ucm.es

Fechas:

Recibido: 26/06/2024

Aceptado: 29/07/2024

Publicado: 30/09/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Proyecto del Plan Nacional I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación de España: "Cuidados, Personas y Arqueología en un mundo resiliente: innovando desde los procesos comunitarios y el trabajo en red en patrimonio cultural y museos para el contexto latino" (ref. PID2021-127248OB-I00).

Proyecto de Innovación Docente 2023-2024, Universidad

Complutense de Madrid: *Tareas para la formación inicial de maestros/as en Educación Infantil y Primaria desde un enfoque transdisciplinar STEAM* (ref. 420).

RESUMEN

El carácter interdisciplinar de la arqueología y sus características manipulativas, experimentales y experienciales son las que la hacen idónea para trabajar con grupos discentes de segundo ciclo de infantil. El docente debe trabajar competencias espaciales y temporales, en cierto modo, un tanto abstractas y complejas para este joven alumnado. Sin embargo, con el empleo y puesta en práctica de actividades arqueológicas, ya sea en el aula, yacimiento o museos, el alumnado será capaz de asimilar mejor esos contenidos espacio temporales, de una forma lúdica, investigadora y creativa.

En este trabajo se presenta el potencial de un yacimiento romano, *La Casa de Hippolytus* (Complutum, Alcalá de Henares, Madrid). Este antiguo *collegia* servirá como propuesta para la enseñanza de Ciencias Sociales, Experimentales, Matemáticas, Lingüísticas, Plásticas y Visuales, a través de los diferentes recursos didácticos que se pueden aplicar. Este tipo de metodologías activas de enseñanza como actividades manipulativas, imaginativas o reflexivas generará en el alumnado un aprendizaje significativo y experiencial, que se ajusta al actual marco competencial.

Palabras clave: Arqueología; Educación Infantil; didáctica del objeto; metodologías manipulativas; recursos didácticos.

ABSTRACT

The interdisciplinary nature of archeology and its manipulative, experimental and experiential characteristics are what make it ideal for working with student groups in the second cycle of Early Childhood Education. The teacher must work on spatial and temporal competencies, in a certain way, somewhat abstract and complex for these young students. However, with the use and implementation of activities related to archeology, whether in the classroom, site or museums, students will be able to better assimilate these contents, in a playful, investigative and creative way.

In this work, a Roman site, La Casa de Hippolytus (Complutum, Alcalá de Henares, Madrid) is presented as an example. This old college will serve as a base for the teaching of Social, Experimental, Mathematical, Linguistic, Plastic and Visual Sciences, through the different teaching resources that can be applied. This type of active teaching methodologies such as manipulative, imaginative, reflective activities, will generate significant and experiential learning in the students, so highly valued today.

Keywords: Archaeology; Early Childhood Education; didactics of the object; manipulative methodologies; didactic resources

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ortiz Nieto-Márquez, I., Muñoz García, G., & Jimenez Pablo, E. (2024). Arqueología en las aulas de Educación Infantil para maestros/as en formación: propuestas y recursos didácticos a partir de La Casa de Hippolytus (Complutum, Alcalá de Henares). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 161–179. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31163>

Introducción

En un artículo de Joan Santacana i Mestre en el que trataba el reto de educar a través de la arqueología (2018), señalaba la importancia de esta disciplina en cualquier etapa educativa por ser un recurso clave, de gran versatilidad, capaz de materializar a la Historia. Destacaba también el carácter interdisciplinar de la arqueología; aunando métodos y procedimientos propios de las áreas de distintas Ciencias puras (Geología, Química, Física, Estadística, Paleoecología, Paleozoología, Paleontología, etc.) y otras propias de las Humanidades (Historia, Historia del Arte, Antropología, Geografía, Estudios Clásicos, Lingüística, etc.) (Renfrew & Bahn, 2008).

En este artículo presentamos el diseño de una propuesta cuya secuencia didáctica está enfocada a la formación del profesorado de Educación infantil, aún no implementada en las aulas. Nos centraremos en la arqueología como un recurso eficaz al servicio de la Educación Patrimonial y al alcance de los y las futuras docentes de Educación Infantil, con el objetivo de formar ciudadanos críticos y responsables con el Patrimonio y la cultura. De este modo se podrá fomentar en el joven alumnado un sentimiento de pertenencia a una misma identidad compartida y construida a lo largo del tiempo, de la que nos hablan en primera persona los restos arqueológicos. Igualmente, se espera lograr en niños y niñas procesos de valoración, sensibilización y acciones de cuidado hacia el patrimonio arqueológico (Cuenca y Estepa, 2013; Fontal, 2016).

Como recurso educativo, la arqueología es una herramienta que permite imaginar, curiosar, hacer hipótesis, y llegar a un punto en el que se perciba fielmente cómo vivían las sociedades del pasado. Además, su método es muy experimental y manipulativo, lo que la hace altamente atractiva para el alumnado. Al mismo tiempo que presenta un fuerte componente idealizado y romántico en nuestro imaginario colectivo, pues los/as arqueólogos/as tienen la misión de “buscar y descubrir” objetos valiosos, a modo de tesoros, lugares perdidos, olvidados, desconocidos. Socialmente se ha identificado a la arqueología con “vivir aventuras”, tal y como se piensa que les debió ocurrir a célebres arqueólogos como Heinrich Schliemann o Howard Carter, que son personajes cuyas biografías están muy noveladas (Cline, 2018, Fagan, 2019). Esta idealización de la arqueología continúa siendo retroalimentada por películas clásicas como Indiana Jones, videojuegos como el de Lara Croft y, para los y las más pequeñas, los dibujos animados de Tadeo Jones. Así, la arqueología goza de un tirón motivante que debe ser aprovechado por los docentes.

En esta misma línea, cuando preguntamos a los niños y niñas de segundo ciclo de Infantil (independientemente de que fueran de 3 o 6 años) qué es

la arqueología, la mayoría responden “buscar dinosaurios enterrados”¹. Son numerosos los juegos que podemos encontrar a la venta que son kits de excavaciones, en los que se debe picar con cuidado y retirar con un pincel la arena sobrante para extraer el huevo de dinosaurio o reconstruir las piezas del esqueleto de un dinosaurio (*Archaeology Dinosaur Fossil de Pwsap; Arqueojugando, Depredadores y Presas de Clementoni; Dino Eggs Dig Kit de Vatos*, etc.). Y cada vez es más habitual que las/os maestras/os de infantil utilicen los areneros de los patios o fabriquen unos con cajas en el aula para alguna actividad que llaman arqueología, pero más bien está relacionada con la búsqueda de dinosaurios, tesoros u objetos. Estas actividades siempre tienen éxito entre los más pequeños pues el tocar la tierra, jugar con ella, sentir su frescor o su calor, mancharse las manos, también enterrar y desenterrar objetos, ya sea en la playa o en los parques de arena, les ha permitido desde bebés descubrir su entorno jugando de manera autónoma. La arqueología, por tanto, es una disciplina que juega con ventaja, toda vez que los niños y las niñas tienen algunos conocimientos y sensaciones previas (aunque sean muy lúdicas y básicas), casi siempre asociados a experiencias ilusionantes y positivas, conectadas con la emoción de la aventura y el descubrir algo nuevo con sus propias manos.

Esas primeras tomas de contacto con excavaciones lúdicas, no sistematizadas desde contextos científicos, ya van adentrando al niño/a en el conocimiento de la estratigrafía también, al ver los cambios que se producen en el entorno como consecuencia de la acción de excavar. Todo ello, va adentrando al alumnado en el conocimiento de la importancia que adquieren no sólo los propios objetos hallados, sino el contexto en el que se encuentran, que será de gran importancia cuando desde las aulas se empleen recursos arqueológicos. Para ello, es necesario que los y las docentes estén formados/as.

Ciertamente, el patrimonio arqueológico ofrece un gran potencial educativo pues permite acercar a los niños y niñas de diferentes etapas a la historia y la cultura de forma experimental y tangible (Casanova, Arias y Egea, 2018; Egea y Arias, 2018; 2015; Gil y Rivero, 2014). De manera que la dificultad de aprender Historia, realizando un gran esfuerzo de abstracción en los primeros ciclos educativos, se transforma gracias a la arqueología en algo motivante y perceptible por medio de un conjunto de recursos didácticos propios de las Ciencias Sociales, tales como las excavaciones simuladas, el aprendizaje a través de la didáctica del objeto, los maletines didácticos, la visita a Museos y yacimientos arqueológicos, etc. (Rivero et al., 2018). Precisamente en los últimos años la administración y la arqueología pública han recurrido a innovadoras propuestas didácticas en contextos arqueológicos; ya sea en los propios yacimientos, en los museos o centros de interpretación (Calaf, San

¹ Realizamos una encuesta a 15 niños/as en 2º de Educación Infantil el día 5 de mayo de 2024 en el colegio Príncipe de Asturias, Madrid. De los 15 alumnos/as, 10 respondieron “sacar dinosaurios”, “buscar dinosaurios”, enterrar/desenterrar dinosaurios”. Los otros 5 no sabían lo que era la arqueología.

Fabián y Gutiérrez, 2017; Urpí y Cordon, 2018). Baste de ejemplo el taller de carácter familiar conocido como “Arqueólogos por un día” que anualmente desarrolla con gran acogida del público la empresa Arqueodidat en el yacimiento de Complutum, Alcalá de Henares².

No obstante, cabe preguntarse si la arqueología es adecuada para aprender Historia en Educación Infantil, y si desde los contenidos y competencias tiene sentido la arqueología en el nuevo currículo de la LOMLOE, porque específicamente no aparece contemplada. También es preciso mostrar a nuestros estudiantes, maestros/as en formación, cómo poder hacer uso de la arqueología en un aula de segundo ciclo de Infantil, y fuera de ella. Para esto, hemos elegido el caso de un yacimiento arqueológico clave para la Comunidad de Madrid, la ciudad romana de Complutum, y en concreto, la Casa de Hippolytus, que era un colegio donde estudiaban los niños de familias acaudaladas durante el Imperio Romano. Partiendo de un análisis del yacimiento, de su variado abanico de contenidos a aprender y de los recursos didácticos que podemos diseñar, proponemos a nuestro alumnado una serie de propuestas asociadas a la arqueológica para Educación Infantil.

No cabe duda de que todo el proceso que conlleva el hallazgo de los restos es de vital importancia para la posterior interpretación y estudio de los mismos. Por ello la correcta identificación de los restos (lítica, fauna, cerámica, adobes, tejas, etc.) en el campo, su georreferenciación y contextualización estratigráfica, además de la adecuada documentación fotográfica es imprescindible para el posterior trabajo de laboratorio.

Aun así, cabe destacar que la propia acción de excavación no es la única que genera el conocimiento científico sobre el periodo o sociedad a estudiar, también es el análisis posterior en el laboratorio de los objetos hallados en el yacimiento lo que completa ese saber (Egea y Ferrer, 2015).

En este sentido, se toma la arqueología como eje central de una posible secuencia didáctica para el alumnado de infantil, en la que la actividad de introducción sería la realización de una excavación arqueológica en el aula o en el arenero del centro, o en su defecto intentar vivenciarla a modo virtual. Esta primera actividad sirve para focalizar el interés del grupo, potenciar el trabajo en equipo y poner en práctica otras competencias como la resolución de problemas, gestión de conflictos, etc. Además, desde el punto de vista conceptual adentra, como adelantábamos, al alumnado en el conocimiento del contexto arqueológico a raíz de la aproximación a la estratigrafía.

Será posteriormente cuando se dé comienzo a la actividad de desarrollo, que será el trabajo de laboratorio donde se analizarían y estudiarían de los restos (didáctica del objeto). Para finalizar con la actividad de cierre en la que se interpretaría el yacimiento gracias a la información obtenida en la excava-

² <https://arqueodidat.es/arqueologos-por-un-dia>

ción y el laboratorio (Figura 1). Será en este momento cuando el alumnado adquirirá los conocimientos determinados de los grupos sociales pretéritos.



Figura 1. Esquema de Secuencia didáctica propuesta.

Fuente: Autoras.

El sentido de la arqueología en el nuevo marco normativo: La LOMLOE (2022)

En el nuevo curriculum de Educación infantil para la Comunidad de Madrid (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 23), al igual que en el anterior (Decreto 17/2008, de 6 de marzo), no se menciona la arqueología como tal, la podemos encontrar diluida en otros conceptos como el Patrimonio, la cultura y la exploración del pasado. Ahora bien, la arqueología también es útil a la hora de lograr diversas competencias curriculares, no sólo en la adquisición de contenidos, ya que la Arqueología no sólo estudia la Historia, sino que hace la Historia.

De esta manera, entre las 8 competencias clave que contempla la LOMLOE para Educación Infantil, la arqueología permite desarrollar con facilidad las siguientes: *La competencia ciudadana*, a través de la cual “se deben fomentar, entre otros, modelos de hechos históricos y de la cultura española para desarrollar el aprendizaje de esta competencia” (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 26). La arqueología nos permite observar cómo vivían en comunidad en el pasado, qué derechos u obligaciones tenían las personas, cómo compartían, etc. De esta manera, los niños y niñas pueden comparar el pasado con su día a día. También la Educación Patrimonial permite fomentar valores de respeto y cuidado hacia los restos arqueológicos que tenemos en nuestra ciudad, generando vínculos de identidad común, que permiten entender que lo que hoy somos es debido a los avances que realizaron nuestros antepasados.

Por su parte, *la competencia creativa* en el currículo de Infantil de la CAM señala que “la indagación y el emprendimiento ayudan y materializan oportunidades para la adquisición esta competencia. El juego simbólico característico en estas edades permite plantear ideas, formular posibles soluciones y llevarlas a la práctica” (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 26). Desde la arqueología se pueden formular, a través de la didáctica del objeto, preguntas sobre la división de los espacios en los yacimientos, tratan-

do de responder a cómo vivían en el pasado desde el razonamiento y la reflexión. Asimismo, un buen aprendizaje es el juego simbólico con maquetas arqueológicas que permitan colocar muñecos u objetos de las sociedades que vivieron en esos espacios. O jugar a los oficios siendo arqueólogos/as, paleontólogos/as, restauradores/as, o la vida en las civilizaciones del pasado siendo romanos/as, egipcios/as, etc.

Por último, *la competencia cultural* va de la mano de la arqueología. Tal y como señala el currículo, dicha competencia sirve para “tomar conciencia de la propia identidad” y poder aproximarse a las “manifestaciones culturales y artísticas” (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 26). Desde la arqueología es fácil explicar a los niños y niñas cómo nuestras costumbres (el cómo comemos, aprendemos, jugamos, celebramos, etc.) vienen del pasado y se pueden observar, percibir y comprobar a través del estudio y análisis de los restos que dejaron nuestros antepasados.

En cuanto a los criterios de evaluación de las competencias es importante “establecer relaciones entre el medio natural y social a partir de conocimiento y observación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico” (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 35). Qué mejor que la arqueología para entender el vínculo entre lo natural y lo social en un yacimiento, en el que se debe excavar en el medio natural para encontrar las huellas de las sociedades del pasado. Y se entiende así cómo era la vida en su contexto y espacio real. Si los niños y niñas a través de maquetas de yacimientos o de visitas a los mismos pueden observar en qué entorno vivían las sociedades antiguas (zona montañosa, de valle, cerca del mar, etc.), entenderán mejor su medio de subsistencia (la pesca, la agricultura, etc.), el tipo de espacios habitables (rectangulares, circulares, templos, silos para almacenar, lugares comunitarios, etc.), o qué medio utilizaban para trasladarse de un lugar a otro (si con canoas, con barcos por mar, a caballo por caminos de tierra, a pie por el decumano, el cardo, etc.).

Si analizamos ahora los contenidos a trabajar en el currículo es preciso destacar el artículo 12 de los contenidos transversales en donde se indica que “se favorecerá la identificación de hechos sociales relativos a la propia cultura, a las costumbres de la Comunidad de Madrid, así como la adquisición de valores y prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente” (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 20). Ciertamente trabajar el pasado cultural de la Comunidad de Madrid es importante en Educación Infantil para que entiendan que por Madrid no solo pasaron las personas que vivieron en tiempos de los Austrias y los Borbones, sino que hubo asentamientos paleolíticos, neolíticos, carpetanos, romanos, visigodos, etc., muy anteriores a la ciudad en la que hoy vivimos, que nos pueden enseñar otros modos de vida seguramente más sostenibles.

Específicamente en los bloques de contenidos, en el Bloque A titulado “El entorno. Exploración de objetos, materiales y espacios” se señala que hay que conseguir una “aproximación a los principales hechos del pasado: prehistoria, primeras civilizaciones, hechos fundamentales de la historia, civilizaciones antiguas, modos de vida en el pasado, inventos, hechos relevantes, personajes (...)” (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 24). Este bloque es sobre la exploración del entorno en su sentido más amplio, y desde la arqueología se pueden explorar tanto objetos, como materiales y espacios. Es precisamente la suma de los tres elementos a explorar lo que hace que la arqueología sea perfecta para conocerla y practicarla en edades tempranas. Y es que desde la arqueología el acercamiento a la Historia puede ser múltiple; podemos acercarnos a la vida cotidiana, las creencias, las relaciones de poder, la infancia, personajes importantes, etc.

También es importante atender al lenguaje que usa la arqueología, siempre desde niveles muy básicos, pero resulta imprescindible para ir definiendo todo lo que rodea a un niño o niña. Y cuando viajen puedan incorporar y entender mejor otros contextos arqueológicos y museísticos a raíz de todo lo aprendido en el colegio. Por eso, en el currículo, el bloque de contenidos G titulado “Lenguaje y expresión plásticos y visuales” que trata sobre cómo los infantes deben conocer distintas manifestaciones artísticas como la escultura, arquitectura, etc., las maestras y maestros necesitan acudir a la Historia del Arte, la Arqueología y la Restauración para poder trabajar con los edificios y sus partes, con distintos tipos de esculturas (de relieve, bustos), cerámicas (ánforas, vasos), ataúdes (sarcófagos), ofrendas votivas (cruces, cálices), objetos de adorno personal (collares, pulseras, fíbulas), con cuyo vocabulario se pueden ir familiarizando los niños y niñas y así enriqueciendo su lenguaje (LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio 2022, p. 46).

El yacimiento de Casa Hippolytus: una comparativa con nuestro colegio

El yacimiento que presentamos a modo de ejemplo en este trabajo es la Casa Hippolytus, que se encuentra en los arrabales de la ciudad romana de Complutum (Alcalá de Henares, Madrid). Es un yacimiento musealizado con una accesibilidad adecuada a todo tipo de visitantes, incluidos grupos de infantil, ya que las rampas y pasarelas cuentan con las protecciones necesarias. Además, cuenta con cartelería adaptada al público infantil, haciendo la visita más amena y comprensible.

El conjunto arquitectónico está formado por dos edificios principales, en el sur está la zona sagrada donde se encuentra el mausoleo de la familia Annio (los fundadores), y en el norte el edificio principal, en el cual vamos a centrarnos para el presente proyecto.

Este edificio se considera un *collegia iuvenum*, una institución educativa masculina para jóvenes de familias de alto poder adquisitivo de las ciudades. En estos edificios se realizaban diversas actividades como la formación, el culto religioso, la instrucción militar, el deporte y el entretenimiento (VVAA, 2019), disciplinas necesarias en la sociedad romana del momento.

Poniéndonos en la piel de una maestra/o de Educación Infantil, sería interesante animarlos/as, si trabajan en Madrid, a que visitasen este yacimiento con los niños y niñas de dicho ciclo, y allí enseñarles a preguntar de forma más acertada, a ser guías de las reflexiones de los niños y niñas, siempre haciéndolo desde lo cotidiano y comparándolo con nuestro propio colegio. Otra opción sería presentar una maqueta del yacimiento para explicar en el aula de Educación Infantil los diferentes espacios de un colegio en la antigua Roma, lo que permite comparar con las niñas y niños los distintos espacios y usos que podía tener un colegio romano a diferencia del nuestro actual.

En todo momento nos centraremos en la III fase de este *collegia*, que cuenta con un área de 640m². ¿Qué partes tiene esta escuela que nos permite trabajar la vida cotidiana en un colegio con niños y niñas de Infantil? (Figura 2).



Figura 2. Reconstrucción de la planta general de las edificaciones de la fase III de Casa Hippolytus: 1: accesos principales; 2: patio central (*frigidarium*); 3: Piscinas; 4: Letrinas; 5: salas calientes; 6: *praefurnium*; 7: Jardín; 8: templo de Diana.

Fuente: Autoras.

Veremos que tiene dos entradas (Fig.2:1), que van a dar a la zona central del edificio, con unos suelos ricamente decorados con mosaicos (Fig.2:2), cuya temática trataremos más adelante. Esta zona central forma parte de las termas. Estas se suelen componer por tres salas que se diferencian por la temperatura del agua de las piscinas- agua fría- *frigidarium* (Fig.2:2), -templada y caliente- *tepidarium* y *caldarium* (Fig.2:5). La pregunta con niños y niñas de infantil es sencilla ¿para qué tres piscinas con diferentes temperaturas? ¿En los colegios actuales hay varias piscinas?

La temperatura del agua se adquiere por medio del *hipocausto* (conservado en el yacimiento), que es un sistema de pequeños arcos situados por debajo del suelo que hace que el aire caliente discurra, calentando así las aguas de las piscinas más cercanas al horno, templando las que están a media distancia y dejando fría la piscina más alejada. Este sistema de calefacción se organiza desde el horno o *praefurnium* (Fig.2:6).

Una vez visitado el recinto de piscinas termales del *collegia*, pasamos a un lugar que muestra una gran diferencia con su paralelo actual, pero que en el caso de los alumnos de infantil siguen utilizando en grupo y a modo de reunión. Estas son las letrinas, a las que llegaríamos saliendo de la sala principal, hacia el sur (Fig.2:4). En ellas se puede observar cómo se conformarán por un banco corrido de madera a lo largo de toda la sala, y con una pequeña fuente en el centro. Este banco tiene sus vanos, y es allí donde en época romana se llevaban a cabo reuniones, charlas, etc. Con los niños y niñas el tema de las letrinas siempre es interesante ¿os imagináis estar todos juntos un rato mientras orinamos o defecamos? ¿de qué podríamos hablar? En nuestro cole también compartimos los baños...

La forma de limpiar estas letrinas es relativamente sencilla, al norte de la misma se encuentra adosada a una altura ligeramente superior, una pequeña piscina fría (Fig.2:3) que conecta con las letrinas por una canalización, que se encuentra normalmente tapada. En el momento en el que se abre la apertura, el agua limpia las letrinas, cuyos restos saldrían del conjunto arquitectónico por medio de canalizaciones.

Ya en el exterior se puede observar que la fachada oriental del edificio es un jardín (Rascón Marqués, 2007), tipo *ambulatio* (Fig.2:7), es decir: un pasillo de unos 28 metros de largo flanqueados por dos filas de exedras semicirculares de tapial, que servían como bancos corridos para sentarse. Es un lugar de paseo, reflexión, encuentro entre los alumnos y docencia al aire libre. Lo destacable de este jardín es que gracias a la documentación arqueológica y a los análisis paleobotánicos se ha podido inferir, que había muchos tipos de elementos vegetales en el jardín, no sólo autóctonos sino también exóticos. Contaría con árboles como pinos, encinas, robles y olmos, y además con pinos de sombra, olivos, olmos, tilos, cedros y palmitos, junto con plantas como jazmines, efedras y jaras. A esto se le añade la fauna exótica, como

los pelícanos (Rascón, 2016). Al norte de ese jardín hay una pequeña sala (Fig.2:8), que tiene mosaicos en las paredes con composiciones vegetales y una estatua de la diosa Diana, la diosa de la caza y lo silvestre. Es por ello que la vegetación que se ha documentado en los alrededores de este edificio son autóctonas, sin intervención antrópica. En este punto, si tuviéramos la maqueta romana en la asamblea con los niños y niñas, o mostrando fotos de la visita al yacimiento, trataríamos de hacer un símil tratando de averiguar qué árboles y pájaros habitan en nuestro colegio.

Si volvemos al interior del edificio, al espacio central desde el cual partíamos al inicio, podemos destacar la presencia de un elemento musivario en el suelo. Este está compuesto por una serie de escenas geométricas que rodean y enmarcan el emblema con una escena de pesca (Rascón Marqués et al., 1997). Normalmente los emblemas se situaban en la zona central, pero en este caso está en una esquina (Figura 3). De nuevo se dialogaría en clase con los niños y niñas sobre si tiene o no algún dibujo el suelo de nuestro colegio. ¿Qué formas hace? ¿Se parecen en algo (forma o color) al suelo del colegio romano que estamos observando o que hemos visitado?

Esta escena de pesca es importante por varias razones. La primera, es que la firma del autor es la que da nombre al yacimiento- HIPPOLYTUS. La segunda es la temática. Si nos paramos a pensar en el lugar donde se ubica el yacimiento (Alcalá de Henares, Madrid, Meseta Central), nos damos cuenta de que la imagen no concuerda con actividades que se puedan realizar en este lugar, de ahí el valor didáctico de la misma, ya que se sitúa en la sala central del *collegia*. Es una imagen de pesca con influencia mediterránea, ya que la fauna que se documenta en el mismo así lo atestigua (Fig.3: 1 pulpos; 2: calamar; 3: erizo de mar; 4: gambas; 5: delfines; 6: túnidos y 7: morenas). Esta imagen no sólo facilita información sobre la fauna marina, sino también sobre construcciones náuticas (barca) y diferentes modos de pesca (en este caso con red). Y en este punto llega una reflexión lanzada a los niños y niñas de infantil ¿para qué querían los romanos dibujos de peces y otros animales de mar si en Madrid no hay mar? Llegando a la conclusión de que en los colegios se estudian cosas importantes que no tenemos por qué tener cerca o resultarnos familiar.

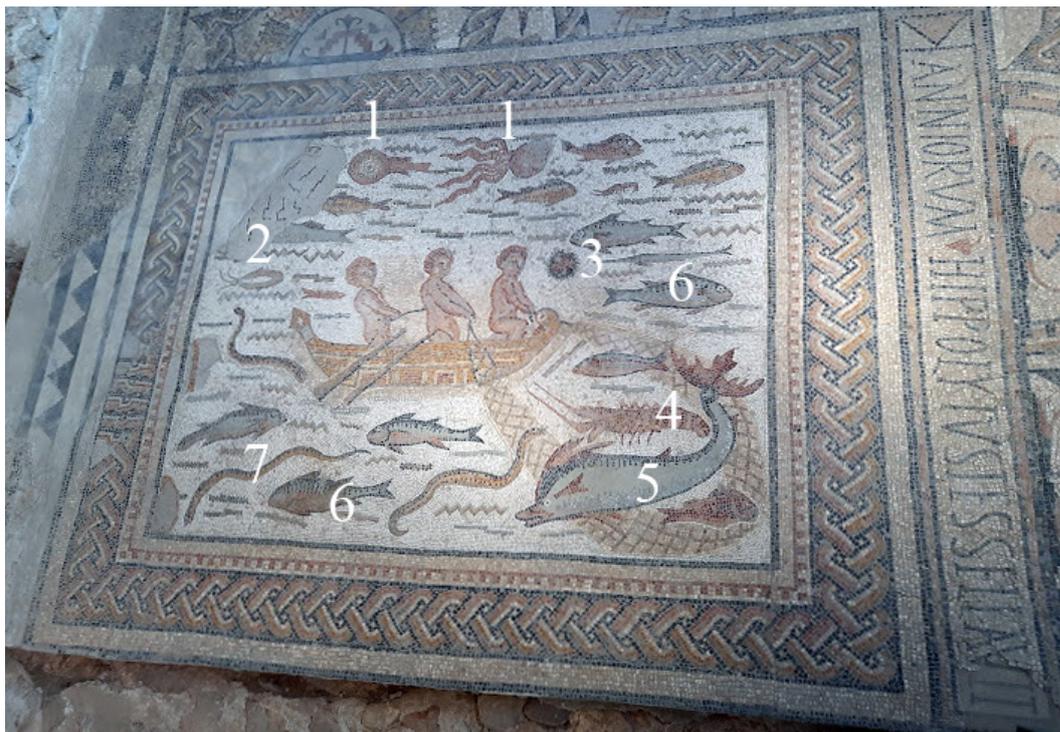


Figura 3. Emblema del mosaico de Casa Hippolytus. 1: Pulpos; 2: Sepia; 3: Erizo de mar; 4: Langosta; 5: Delfín; 6: Túnidos; 7: Morena.

Fuente: Autoras.

Metodologías y recursos didácticos aplicados a la Casa Hippolytus en las aulas de infantil

Poniendo la arqueología como eje vertebrador de las acciones didácticas en este caso, cabe destacar la metodología científica de esta disciplina. No hay que perder de vista que la investigación arqueológica se basa en presentar diferentes teorías que, a través de la excavación, procesado posterior de los restos, investigación e interpretación, se llega a unas tesis que deben ser contrastadas. Este método científico, anclado en las Ciencias Sociales ha de ponerse en valor en los alumnos de infantil. De este modo, el alumnado comprenderá que los investigadores de las Ciencias Sociales también son científicos.

La arqueología tiene sus propias fases de investigación y varias de ellas, como hemos ido viendo, ofrecen un alto potencial para llevar al aula de infantil. Baste una rápida mirada a las opciones que brinda la propia metodología arqueológica, adaptada a esta etapa.

Siguiendo la secuencia didáctica presentada, proponemos comenzar la actividad didáctica, destinada a la formación del profesorado de Educación infantil, con la fase de apertura. En ella introducimos la arqueología a través de una evaluación oral de los alumnos sobre su conocimiento arqueológico. Posteriormente se lleva a cabo la excavación simulada de un yacimiento.

Para ello, la escuela puede disponer de un terreno acotado y adaptado, por ejemplo, dentro del patio del colegio. En este, los docentes fácilmente pueden enterrar restos culturales (réplicas incluso ya fragmentadas intencionalmente para simular la realidad de cómo los arqueólogos encuentran las piezas). El propósito es que los futuros/as maestros/as aprendan cómo se realiza la distribución del espacio arqueológico en cuadrículas, catas, junto a las que se incorporarán las debidas herramientas para encontrar las piezas, identificarlas, documentar en qué posible estrato se hallan, extraerlas y registrarlas. Ello les capacitará para en el futuro ayudar a sus alumnos de infantil a llevar a cabo esta fase en la que se produce un aprendizaje significativo del contexto cultural.

Posteriormente, tras la excavación de los restos, se podrían analizar en el aula a modo de laboratorio, para dar comienzo con la actividad de desarrollo. Nos serviríamos de la propia didáctica del objeto para hacerle preguntas e indagar sobre qué otras ciencias estudian esos restos (Egea y Arias, 2020; Morales y Egea, 2018; Santacana y Llonch, 2012). El objetivo deseable en este momento es formar al futuro docente en la aproximación a la restauración de aquellas piezas halladas que, como indicábamos, pudieran estar fragmentadas, fomentando el trabajo cooperativo y el aprendizaje experiencial en el futuro entre niños y niñas de infantil. Los materiales para la realización de todas estas fases pueden adquirirse con facilidad a través de distintas empresas que realizan réplicas y reproducciones de materiales arqueológicos.

Nos interesamos en esta ocasión por la proyección social de la arqueología, más que por su dimensión técnica. Es decir, por la manera en la que un yacimiento arqueológico, Casa Hippolytus, facilita una mirada integral al pasado, a través de la historia, la cultura y el espacio para comprender aspectos de aquella sociedad y favorecer la reflexión sobre la nuestra propia. Es en este momento donde comenzaría la actividad de cierre de la secuencia didáctica, la interpretación del yacimiento, aunado ideas e información obtenidas en la excavación y en el proceso de laboratorio. Para ello, y dado que ni los objetos ni los sitios arqueológicos hablan por sí solos, la arqueología ofrece un marco interpretativo, que conecta perfectamente como veíamos con la idea de descubrimiento, transversalidad y motivación (Santacana, pr.). Partiendo de un espacio escolar (como es Casa Hippolytus), que ellos y ellas conocen bien, seguramente motivaremos su reflexión con más facilidad. Es este recinto ubicado en Complutum un espacio que nació con vocación didáctica, concretamente la de mostrar la influencia mediterránea y oriental a través de sus espacios y su decoración (Rascón, 2016). Claro, debemos mostrarles a niños y niñas de Infantil que aquella no era una escuela como la suya, iban sólo niños, no niñas, que eran además mayores y siempre y cuando tuvieran muchos recursos. Todo ello permite ya una primera reflexión, sencilla, pero realmente relevante sobre la importancia de aprender, y cómo esta función

no siempre se ha desarrollado de la misma forma a lo largo de la historia, ni ha incluido a todos los miembros de la sociedad.

Ese primer acercamiento los llevará a reflexionar sobre cómo eran los habitantes de Complutum, cómo vestían, qué comían o a qué jugaban los niños y niñas del pasado. De manera más concreta, veíamos, les aproximaremos a descubrir cómo eran las escuelas en época romana, tal y como hemos explicado previamente, y las diferencias con la suya propia, si tenían los mismos espacios y se empleaban las mismas herramientas de aprendizaje, si los niños aprendían las mismas materias o si las escuelas se decoraban de la misma forma. Quizá el alumnado pueda reflexionar si el entorno de la escuela era similar, si su escuela cuenta con tantas especies botánicas y restos de fauna como las que rodeaban Casa Hippolytus o si su escuela tiene jardines en los que reunirse o piscina. Todas estas reflexiones pueden ponerse en común fomentando la participación activa del alumnado en el contexto de asambleas.

Veamos diferentes propuestas que podemos desarrollar con nuestro alumnado, con el objetivo de formarles para su uso en el futuro en las aulas de infantil, partiendo del recinto escolar hispanorromano. Para ello, emplearemos un recurso didáctico como es el diorama (Fig. 2) como paso previo a una posterior visita al yacimiento que permitirá consolidar y vivenciar los contenidos aprendidos. El empleo de dioramas en Educación Infantil fomentará un aprendizaje más significativo en tanto que lo dotemos de cierta interactividad con el alumnado (Feliu & Triadó, 2011, pp. 47-49; Friedrich, 2023; Ledesma & Gándara, 2020).

Por ello, para su mejor comprensión, debemos facilitar a niños y niñas la posibilidad de que observen este tipo de recursos desde distintos ángulos para familiarizarse con su perspectiva y facilitar la interpretación. Veamos entonces qué elementos pueden ayudarnos a trabajar el espacio y sus significados. Una vez identificadas las distintas estancias que conforman Casa Hippolytus, podemos pedir al alumnado que nos vayan indicando cómo transitarían de un espacio a otro y qué funciones tienen cada uno de ellos. Para ello seleccionaremos las estancias más destacadas, tales como: el patio, los jardines, las piscinas de agua fría y agua templada, los hornos para cocinar, los baños o más bien las letrinas, o los distintos espacios de aprendizaje, muy vinculados a los contextos de reunión y ocio característicos de las antiguas ciudades romanas.

Quizá si disponemos del propio diorama, o tal vez si lo que tenemos es una fotografía, podemos crear o emplear muñecos que caminen por las estancias, fomentando así el juego simbólico en espacios como los rincones destinados a este tipo de aprendizaje. Ello permitirá conocer espacios habitados del pasado que estimulen el pensamiento analógico al compararlos con los actuales que ellos y ellas conocen. Disponemos de colecciones históricas de

juguetes como playmobil, que incluso nos aportarían la caracterización de los personajes a nuestra propuesta.

Igualmente, se les podría solicitar a modo de cierre de la actividad que dibujen su centro educativo, situando dentro de las instalaciones diferentes objetos representativos para ellos/as.

Una vez abordado el espacio, desde un punto de vista funcional y estimulando el sentido de la orientación a través de un plano o de nuestro diorama, podemos trabajar con el alumnado desde la didáctica del objeto. Ello les permitirá vivenciar, en la medida de lo posible a través de réplicas y reproducciones, qué objetos empleaban los niños en las escuelas hispanorromanas y dónde ellos los ubicarían dentro de la casa o cómo sería ese objeto en la actualidad (Arias et al,2016; Egea & Arias, 2015).

Pongamos por ejemplo su análisis e identificación partiendo de una *tabula cerata*, que era un soporte de escritura que generalmente estaba formado por planchas habitualmente de madera, y cuya parte central se vaciaba y se rellenaba de cera. Sobre ésta se escribía con un estilete, instrumento punzante de hueso, marfil o metal, que a su vez permitía el raspado o borrado para poder ser reutilizada. Además de este objeto escriturario, la antigüedad romana conoció la pluma de caña que para ser utilizada requería el acompañamiento de un vaso de tinta.

Todos estos elementos, pueden ser comparados por niños y niñas con aquellos objetos actuales con los que ellos aprenden sus primeras letras y se adentran en sus primeras lecturas: cuadernos de distintos tamaños y grosores, papel, lapiceros, pinturas de colores, ceras, rotuladores, témperas, tablets incluso, son objetos cotidianos para niños y niñas de infantil, y apreciar la manera en la que han evolucionado estos objetos desde el pasado, pueden contribuir a aproximarlos a la dimensión temporal e histórica, a la vez que a conectar con la importancia de la escritura (Figura 4).

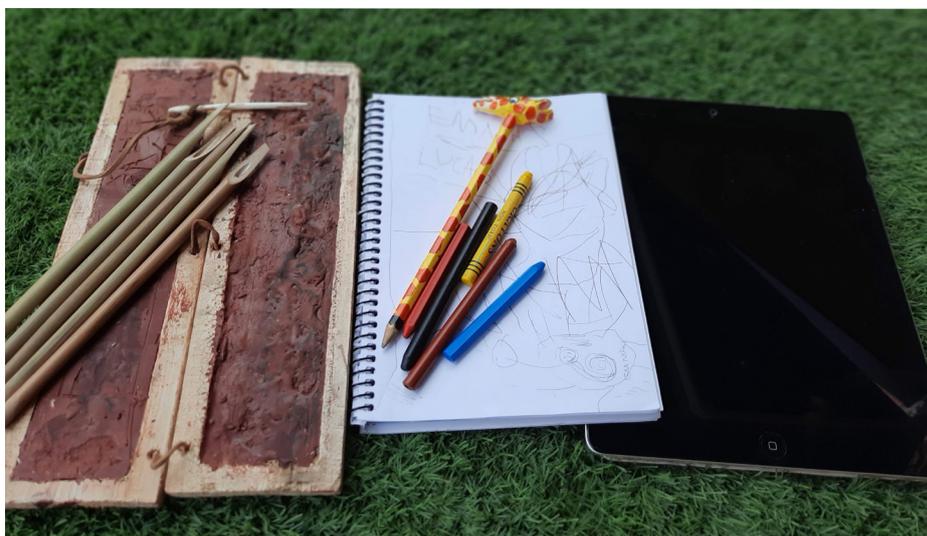


Figura 4. Comparación entre una *tabula cerata* y estilos, un cuaderno con lápices de colores y una Tablet.

Fuente: Autoras.

Las distintas expresiones culturales y artísticas que nos ofrece Casa Hippolytus, también favorecen en la etapa de Infantil un marco para fomentar el pensamiento inductivo. Por ejemplo, el mosaico (Fig. 3) excelentemente conservado que muestra una escena de pesca de influencia norteafricana, donde observamos una embarcación con tres individuos pescando con red, en un mar en el que apreciamos especies como pulpos, una sepia, erizo de mar, langosta, delfín, una morena y túnidos. Esta escena nos adentra en una actividad de subsistencia sobre la que podemos reflexionar. No sólo a través de los elementos representados, su identificación, características, etc., sino sobre el hecho de que aparezca esta escena en un lugar donde no se podían pescar ese tipo de especies, lo que nos llevaría a identificar otras actividades de intercambio y comercio.

A la vez, adentra al alumnado en una expresión artística de gran singularidad en el mundo romano como es el mosaico. Sus técnicas de producción pueden llevarse a la práctica en el aula, empleando materiales diversos, a través de la representación de escenas de la vida cotidiana de niños y niñas (Figura 5). Continuando con otras actividades de subsistencia, y vinculado en este caso al mundo simbólico, el yacimiento presenta una estatua, mutilada, de Diana, diosa de la caza. Esta representación en Complutum, es un acto representativo de las actividades de ocio de las clases acomodadas, que además de en Casa Hippolytus, se aprecia en otros colegios de jóvenes (Rascón, 2007). Ello nos permite adentrarnos nuevamente en el ámbito de las actividades económicas, por una parte, y en la mitología por otra. Al alumnado de Educación Infantil le gusta mucho la mitología, porque los dioses encarnan valores y pasiones con las que ellos en buena medida se sienten identificados, adentrándolos en el ámbito de lo narrativo, por ello, contextualizar estos contenidos entre los futuros/as maestros/as resulta de gran utilidad para su posterior aplicación en las aulas.



Figura 5. Ejemplo de prácticas musivarias, con representaciones geométricas y de la naturaleza con piezas de madera.

Fuente: Autoras.

Conclusiones

El papel de la arqueología en Educación Infantil es de gran impacto, generando conocimiento significativo y experiencial.

Es una ciencia que aglutina diferentes disciplinas, que se pueden trabajar de forma conjunta en las aulas. Así las actividades basadas en la metodología arqueológica comenzarían con una excavación y hallazgos de objetos. Este primer paso, además de ser el enganche en la apertura de la secuencia didáctica, propicia ese trabajo en equipo, colaboración, sentimiento de grupo y empatía, competencias a desarrollar en este ciclo.

El segundo paso que es el análisis de los hallazgos, de la mano de la didáctica del objeto, que les ayuda a comenzar a crear un pensamiento crítico y reflexivo, pero a la vez promueve la creatividad y la imaginación por parte del alumnado. Este aprendizaje manipulativo y experiencial hace que adquieran los saberes asociados a sociedades pasadas de una forma mucho más amena y cercana a su vida cotidiana.

Tomando como propuesta la Casa de Hippolytus, acercamos la historia de la educación a futuros/as docentes de Educación Infantil, así como la vida en la antigua roma, los objetos que utilizaban y los espacios que habitaban. Al ser una escuela el paralelismo es mucho más sencillo, por lo que la asimilación de los conocimientos será mejor.

Finalmente remarcar, que además se cubren competencias, objetivos y contenidos curriculares, la arqueología genera muchos recursos didácticos para aplicarlos en el aula de infantil, ya sea a través de los dioramas, comparación de objetos actuales y pasados, y juegos manipulativos que les ayuda a desarrollar la motricidad tanto fina y gruesa.

Referencias

- Arias Ferrer, L., Casanova Alfonsea, E., Egea-Vivancos, A., García Ruiz, A. B., y Morales Rodríguez, M. J. (2016). "Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria". En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136-148). Red 14-Universidad de Santiago de Compostela. https://www.researchgate.net/publication/312496119_Aprendiendo_a_tocar_la_historia_Las_fuentes_objetuales_como_recurso_de_aprendizaje_en_Educacion_Infantil_y_Primaria
- Calaf, R., San Fabián, J. L., y Gutiérrez, S. (2017). "Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva". *Bordón*, 69(1), 45-65. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Casanova Alfonsea, E., Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 79–95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>
- Cline, E.H. (2018). *Tres piedras hacen una pared. Historias de la arqueología*. Crítica.

- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2013). "La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas". En J. Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343- 355). Universidad de Huelva. https://www.academia.edu/6798803/La_educaci%C3%B3n_patrimonial_l%C3%ADneas_de_investigaci%C3%B3n_actual_y_nuevas_perspectivas
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil (BOCM de 12 de Marzo de 2008).
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2020). "Arqueólogos en apuros, el poder de los objetos". *Aula de Innovación Educativa*, 292, 17-31.
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). "El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología". En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre, *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp: 329-343). Trea.
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2015). "La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la Historia". En G. Solé (org.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 151-170). Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho. https://www.researchgate.net/publication/301565385_La_arqueologia_llega_a_las_aulas_Objeto_y_otras_fuentes_primarias_para_la_ensenanza_de_la_historia
- Fagan, B. (2019). *Breve Historia de la Arqueología*. Biblioteca Nueva.
- Feliu, M. y Triadó, A. (2011). "Interactuando con objetos y maquetas". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 47-54. <https://www.grao.com/contenido/interactuando-con-objetos-y-maquetas-21934>
- Fontal, O. (2016). "Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década". *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 415-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Friedrich, O. (2023). El diorama arqueológico como recurso didáctico. Un estudio del pasado y futuro de una herramienta de exposición. Trabajo Fin de Grado de Arqueología. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/190753>
- Gil, J. y Rivero, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clio. History and History teaching*, 40, 1-10. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf>.
- Ledesma Bouchan, P. y Gándara Vázquez, M. (2020). "Las maquetas, herramientas para la divulgación del patrimonio arqueológico: el caso del Museo del Templo Mayor". *Gaceta de Museos. Maquetas y Dioramas*, 76, 29-32. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/gacetamuseos/article/view/17300>
- LOMLOE, Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.
- Morales Rodríguez, M^a J. y Egea Vivancos, A. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria: diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre, *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp: 137-157). Trea.
- Rascón Marqués, S. (2007). "La así llamada casa de Hippolytus: La fundación de los Anios y la Schola de una agrupación colegial de la ciudad romana de Complutum". *Archivo Español de Arqueología*, 80, 119-152. <https://doi.org/10.3989/aespa.2007.v80.30>
- Rascón, S. (2016). "Casa de Hippolytus, Complutum (Alcalá de Henares)". En O. Rodríguez Gutiérrez, N. Tran y B. Soler Huertas (eds.), *Los Espacios de reunión de las asociaciones*

- romanas. Diálogos desde la arqueología y la historia en homenaje a Bertrand Goffaux* (pp. 395-402). Editorial Universidad de Sevilla. https://www.academia.edu/35274034/Casa_de_Hippolytus_Complutum_Alcal%C3%A1_de_Henares_
- Rascón Marqués, S., Polo López, J., Gómez Pallarés, J., y Méndez Madariaga, A. (1997). "Hippolytus: Estudio de un nuevo mosaico del género de pesca y con inscripción procedente de Complutum, Alcalá de Henares, Madrid". *LVCENTVM*, XIV–XVI, 39-62.
- Renfrew, C. y Bahn, P. (2008). *Arqueología. Conceptos clave*. Akal.
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. y García, S. (2018). "La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibis". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Santacana i Mestre, J. (2018). "La arqueología y el reto de educar". En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, 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. 9-21). Trea. https://trea.es/wp-content/uploads/2022/07/978-84-17140-18-2_Introduccion_Y-la-arqueologia-llego-al-aula.pdf
- Santacana i Mestre, J. y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Urpí, C. y Cordon, I. (2018). "La educación patrimonial en contextos arqueológicos. Una revisión crítica conceptual". En D. Keller, K. O'Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky y K. Villaseñor (eds.). *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations* (pp. 620-629). Social Pedagogy Association. https://www.academia.edu/42667704/Educaci%C3%B3n_Patrimonial_en_Contextos_Arqueol%C3%B3gicos_Una_revisi%C3%B3n_conceptual
- VVAA (2019). *Ruta Arqueológica, Alcalá Romana. Casa de Hippolytus, Complutum y Museo Arqueológico Regional. Guía Didáctica*. Consejería de Cultura, Turismo y Deporte - D.G. de Patrimonio Cultural. (pp. 9-13) <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM019747.pdf>

Innovación docente

“Musear” en Qurtuba

“Musear” in Qurtuba

María Pilar Molina-Torres¹  0000-0001-7157-0324

¹Profesora Titular de Universidad. Departamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.

Correspondencia

María Pilar Molina-Torres · pilar.molina@uco.es

Fechas:

Recibido: 15/04/2024

Aceptado: 27/06/2024

Publicado: 30/09/2024

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 proyecto “La competencia digital para educar en patrimonio (QURTUBA 2.0)” de la Universidad de Córdoba va más allá de la mera transmisión de conocimientos, al abarcar un amplio repertorio de actividades que incluyen no solo seminarios y talleres didácticos (en inglés y español), sino también la creación de narrativas históricas a través de una visita al Museo Arqueológico de Córdoba y su difusión educativa en Twitter (más conocido como X).

Método: la metodología educativa utilizada se centra en el aprendizaje por descubrimiento para motivar a los/as estudiantes del Grado en Educación Primaria a explorar, investigar y reflexionar sobre el patrimonio cultural de *Qurtuba* (Córdoba). Este enfoque activo y participativo no solo fortalece su comprensión del tema, sino que también promueve habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

Resultados: los resultados derivados de este enfoque educativo ofrecen a los/as futuros/as maestros/as la oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido en un contexto práctico y muestran su entusiasmo por conocer más de cerca el patrimonio cultural. Se espera que esta experiencia didáctica tenga un impacto significativo en la calidad de la educación histórica y las buenas prácticas docentes.

Conclusiones: de este modo, el proyecto mejora la experiencia educativa del alumnado, promueve una mayor cohesión social y un sentido de identidad compartida en la enseñanza de la Historia. Al mismo tiempo, establece una sólida formación para la implementación de estrategias prácticas en diversos contextos históricos a nivel local.

Palabras clave: Competencia digital; Educación patrimonial; Formación docente; Historia de Al-Ándalus; Innovación educativa.

ABSTRACT

Introduction: The University of Cordoba's project "Digital competence for heritage education (QURTUBA 2.0)" goes beyond the mere transmission of knowledge, encompassing a wide range of activities that include not only seminars and educational workshops (in English and Spanish), but also the creation of historical narratives through a visit to the Archaeological Museum of Cordoba and its educational dissemination on Twitter (better known as X).

Method: The pedagogical methodology used focuses on discovery learning to motivate primary school students to explore, investigate and reflect on the cultural heritage of Qurtuba (Córdoba). This active and participatory approach not only strengthens their understanding of the subject, but also promotes skills such as critical thinking, problem solving and creativity.

Results: The results of this pedagogical approach offer future teachers the opportunity to apply the knowledge they have acquired in a practical context and to show their enthusiasm for learning more about cultural heritage. It is expected that this didactic experience will have a significant impact on the quality of history education and good teaching practices.

Conclusions: In this way, the project enhances the educational experience of students and promotes greater social cohesion and a sense of shared identity in the teaching of history. At the same time, it provides a solid background for the implementation of practical strategies in different historical contexts at the local level.

Keywords: Digital literacy; Heritage education; Teacher training; History of Al-Andalus; Educational innovation.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Molina-Torres, M.P. (2024). Proyecto de Innovación "Musear" en Qurtuba. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 180–191. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30580>

Introducción

“Musear en Qurtuba” presenta una experiencia educativa que utiliza elementos históricos y culturales de Córdoba para visibilizar el patrimonio. Dentro del proyecto de innovación docente “La competencia digital para educar en patrimonio (QURTUBA 2.0)” se busca mejorar la calidad educativa del alumnado universitario, la formación y las buenas prácticas docentes en relación con el patrimonio histórico de Al-Ándalus. Su desarrollo incorpora un enfoque innovador en la comprensión y la valoración del patrimonio en el ámbito educativo del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. Esta perspectiva de adoptar enfoques más innovadores en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, incluye estrategias de aprendizaje activo, la utilización de recursos digitales (Urbina et al. 2022), la integración de la educación cívica y el fomento de la conciencia histórica. Así, desde lo más general a lo más específico, la educación patrimonial en *Qurtuba*, antiguo nombre de Córdoba durante la época andalusí, se fundamenta en la necesidad de preservar y transmitir su rico legado histórico y cultural. Esta educación promueve la valoración y el respeto por el patrimonio, fomentando la identidad social y ciudadana. Los fundamentos pedagógicos se basan en el aprendizaje significativo y por descubrimiento, donde los/as estudiantes indagan activamente acerca del patrimonio.

Algunos estudios destacan la importancia de la comprensión del tiempo histórico para los/as alumnos/as, ya que les permite ubicar los eventos en su contexto temporal, entender las causas y consecuencias de los acontecimientos y desarrollar una conciencia histórica (VanSledright, 2013). En la enseñanza de la historia, se busca que los/as estudiantes adquieran habilidades para analizar e interpretar los diferentes períodos históricos, reconociendo las continuidades y cambios a lo largo del tiempo (Gómez et al. 2018). Esto implica comprender la noción de temporalidad, la secuencia de los eventos, las relaciones de causa y efecto, y las diferentes perspectivas históricas (Pagès, 2019). Sin embargo, el tiempo no se limita solo al pasado, sino que también abarca el presente y el futuro (Egea y Arias, 2018). Se pretende que el alumnado comprenda la relevancia de la historia en el presente y cómo los eventos pasados han influido en la sociedad actual.

Para ello, tuvimos la oportunidad de visitar el Museo Arqueológico de Córdoba. Al respecto, Falk y Dierking (2018) afirman que los museos representan un conjunto significativo de recursos patrimoniales que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo educativo, social y formativo como espacios de aprendizaje y descubrimiento. En los museos, la educación patrimonial se convierte en una herramienta didáctica necesaria al facilitar experiencias de aprendizaje inmersivas y contextualizadas, enriqueciendo la comprensión histórica y cultural de los/as visitantes (Arbués y Naval, 2014). Así, los museos y su historia nos permiten interpretar patrimonial y educati-

vamente la conciencia identitaria del pasado y del presente (Molina, 2021). Estas instituciones cumplen un doble propósito: por un lado, preservan la memoria colectiva; y por otro, ofrecen entornos educativos interactivos para mejorar el aprendizaje por descubrimiento (Santacana y Llonch, 2014). Al ofrecer exposiciones, programas divulgativos, actividades culturales y eventos, los museos proporcionan oportunidades únicas para que personas de todas las edades y procedencias puedan explorar, reflexionar y conectarse con un patrimonio compartido (Cuenca et al. 2021).

En este sentido, el objetivo general del proyecto de innovación es evaluar la efectividad y el impacto de las prácticas educativas relacionadas con el patrimonio histórico y patrimonial de *Qurtuba* en la formación inicial del alumnado universitario. A partir de este objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos: (1) aplicar una metodología por descubrimiento en todas las etapas del proyecto, (2) comprobar la eficacia del museo como herramienta educativa, (3) fomentar entre los/as estudiantes la valoración y la preservación del patrimonio local y, por último, (4) promover el uso de recursos didácticos para la enseñanza del patrimonio.

Desarrollo del proyecto didáctico

La propuesta se estructuró de manera que la adaptación al entorno educativo y patrimonial implicara activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje mediante el descubrimiento. El aprendizaje por descubrimiento es una metodología innovadora que enfatiza el papel activo de los/as estudiantes en la construcción de su aprendizaje, en contraste con la enseñanza tradicional (Espinoza-Freire, 2022). En el ámbito de la educación patrimonial en Ciencias Sociales, esta metodología se convierte en una herramienta valiosa que facilita la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades críticas y la creación de relaciones significativas con el patrimonio cultural e histórico (Domínguez y Rodríguez, 2019). Además, hemos dado especial importancia a la inclusión de las experiencias personales de los/as alumnos/as como punto de partida para explorar el patrimonio arqueológico de nuestra localidad.

Así pues, el aprendizaje por descubrimiento representa un cambio en la manera en que los/as estudiantes abordan el conocimiento, pasando de memorizar información a profundizar en la comprensión conceptual, cuestionar las ideas establecidas y analizar de manera crítica el entorno patrimonial que les rodea (Molina, 2020b). En este proceso educativo, la creación de recursos digitales nos permitirá aplicar un diseño metodológico basado en la indagación, facilitando que el alumnado universitario construya su propio proceso de enseñanza y aprendizaje en la temática tratada. Para recabar sus opiniones, se utilizó un enfoque innovador que resalta la interacción dialógica, creando un entorno participativo y motivador, lo que permite al alumnado compartir sus

experiencias personales (García-Valecillo, 2016; Molina, 2018b). Se centró en el diálogo abierto y la narración de historias por parte de los/as participantes (Muntaner et al. 2020). La implementación se llevó a cabo con un grupo de 56 estudiantes del Grado en Educación Primaria. Durante todas las fases, se utilizó una planificación flexible y abierta que promovió una variedad de aprendizajes.

Esto ha demostrado mejorar el rendimiento y la motivación de los/as estudiantes, además de promover el aprendizaje cooperativo y la construcción del conocimiento. También se promueve la adaptación a diversas necesidades y estilos de aprendizaje, enriqueciendo de manera integral la experiencia educativa (Gillies, 2016). Con el propósito de fomentar el desarrollo de habilidades reflexivas y analíticas en el alumnado, se ha diseñado una propuesta para la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, estructurada para abarcar tres semanas de sesiones prácticas. La distribución de actividades se organiza de la siguiente manera:

1.- Fase previa (planificación del reparto de tareas): Para implementar una metodología por descubrimiento en todas las sesiones del proyecto y alcanzar el primer objetivo de esta experiencia didáctica, identificamos las ideas previas mediante un debate guiado por la docente. Este debate busca motivar a los/as estudiantes y conocer sus intereses y conocimientos sobre la vida en *Qurtuba*. Para el reparto de tareas, se organizan una serie de talleres didácticos grupales (en español e inglés), que conducen a la fase de desarrollo en el Museo Arqueológico de Córdoba y el entorno patrimonial del casco histórico de la ciudad.

2.- Fase de desarrollo (trabajo colaborativo): Con el propósito de establecer una conexión entre el pasado y el presente, el alumnado recopiló información sobre las actividades que planean llevar a cabo. El aprendizaje por descubrimiento surgió de manera natural, sin limitar la creatividad ni la iniciativa de los/as estudiantes que se dividieron en pequeños grupos y, una vez asignadas las tareas, comenzaron la fase de indagación.



Figura 1. Representación idealizada de *Qurtuba* en el siglo X d. C.

Fuente: VirTimeplace.

Dado el interés generado por este proyecto, que nos brinda la oportunidad de conocer tanto el tiempo histórico de una etapa específica de la Historia de Al-Ándalus como el de nuestra ciudad, el alumnado se mostró entusiasmado por realizar una salida didáctica al Museo Arqueológico. Utilizando la aplicación VirTimeplace, logramos situar geográficamente muchos de los elementos patrimoniales trabajados en los talleres. Antes de nuestra visita al museo, realizamos un itinerario didáctico por diversos puntos de referencia de la ciudad califal de *Qurtuba*, empleando esta app para ubicar cronológica e históricamente la Mezquita-Catedral de Córdoba, uno de sus monumentos más emblemáticos. Durante la salida, contamos con la ayuda de un experto que nos explicó el interior del edificio y ofreció una contextualización histórica y artística del monumento.



Figura 2. Experto explicando el interior de la Mezquita-Catedral de Córdoba.

Fuente: fotografía de la autora.

Dentro del museo, y a través de las narrativas del alumnado, fuimos descubriendo y creando diferentes relatos. Con un conocimiento detallado de lo trabajado en clase dentro del proyecto educativo, los/as estudiantes pudieron identificar en las vitrinas del museo todo lo que habían aprendido. Las piezas arqueológicas les permitieron contextualizar cronológicamente la época califal y reflexionar sobre cómo diseñar actividades prácticas relacionadas con esta temática para implementarlas en sus futuras aulas como maestros y maestras.



Figura 3. Narrativas grupales en el Museo Arqueológico de Córdoba.

Fuente: fotografía de la autora.

3.- Fase de recapitulación (sintetizamos las ideas): A modo de resumen reflexionaron sobre los recursos didácticos empleados para la educación en patrimonio, destacando el uso de Twitter (<https://twitter.com/Projectqurtuba>) como un portafolio digital. Este espacio no solo muestra el avance del aprendizaje, sino también el resultado final del proyecto. Asimismo, hemos utilizado un foro en esta plataforma para mantener actualizados tanto al alumnado como al profesorado sobre todas las actividades y trabajos realizados, promoviendo la retroalimentación mediante debates y videoconferencias según sea necesario.

Resultados

La implementación del proyecto nos ha permitido sumergirnos en el legado histórico de *Qurtuba* y su estrecha relación con el desarrollo del pensamiento narrativo. Este enfoque no solo amplía y enriquece nuestra comprensión del pasado, sino que también es fundamental para promover una comprensión más inclusiva, crítica y reflexiva de la historia. Los resultados obtenidos muestran una mejora generalizada en el rendimiento académico y la motivación del alumnado. Además, cabe destacar la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo, donde colaboran activamente en la construcción colectiva del conocimiento histórico y patrimonial (Molina, 2020a). Esta colaboración fortalece el aprendizaje individual y promueve un sentido de comunidad y responsabilidad compartida en el proceso educativo.

Con ese propósito, se sugirió a los/as estudiantes que reflexionaran en grupos sobre los aspectos mejorables de su aprendizaje mediante un análisis

DAFO, el cual proporciona una visión amplia de las fortalezas y oportunidades, así como de las debilidades y amenazas relacionadas con la implementación de todas las actividades realizadas en las distintas fases del proyecto.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de experiencia y formación previa. - Problemas de planificación. - Carencias curriculares acerca del patrimonio local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación y falta de implicación del alumnado. - Relaciones docente-alumnado. - Falta de creatividad
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Formación didáctica adaptada a los contenidos curriculares. - Experiencia vivencial que toma en cuenta los intereses del alumnado. - Formación continua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos virtuales educativos. - Contar con docentes que apoyan estas propuestas. - Implementar actividades dinámicas que refuercen la formación del profesorado novel.

Figura 4. Análisis DAFO de la propuesta didáctica.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fortalezas, es destacable mencionar las situaciones de aprendizaje que promovieron el desarrollo de habilidades colaborativas y trabajo en equipo. Esto no solo impulsó la capacidad de mantener altos niveles de motivación y competencia entre el alumnado, sino que también generó un compromiso activo por parte del grupo. Este compromiso facilita la planificación conjunta y la autogestión del aprendizaje. Además, el fomento de la interacción entre compañeros/as promueve habilidades sociales y de trabajo en equipo, fortaleciendo así la dinámica cooperativa en el aula (Navarro et al. 2019). A esto se suma la realización de actividades dinámicas y creativas, así como el uso eficaz de recursos virtuales.

No obstante, existen debilidades que requieren una mejora del aprendizaje y las competencias educativas. Una de ellas es la necesidad de una formación previa para diseñar y ejecutar propuestas didácticas innovadoras (Pereira y Moura, 2015), lo que puede obstaculizar la construcción autónoma de conocimientos por parte de los/as alumnos/as. Otro aspecto de mejora son los desafíos de planificación que pueden surgir durante la ejecución del proyecto, así como la falta de creatividad en la elaboración de actividades y las carencias curriculares relacionadas con el conocimiento del patrimonio local en la ciudad de residencia del alumnado (De la Fuente y Martín, 2021). Esta falta de información puede limitar su comprensión y apreciación del entorno cultural en el que viven, lo que a su vez podría reducir el impacto efectivo de las actividades relacionadas con el patrimonio histórico y su influencia en la cultura local (Vicent y Luna, 2019).

Discusión y conclusiones

Esta propuesta didáctica sobresale por su innovación práctica y efectiva en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico a través del aprendizaje por descubrimiento. Este enfoque no solo compromete activamente a los/as estudiantes en la exploración y comprensión de conceptos históricos y patrimoniales (Molina, 2018a), sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y prácticas. Además, facilita la formación de futuros/as maestros/as al subrayar la importancia de la educación histórica en relación con el patrimonio cultural. Este proceso educativo les permite comprender el valor del patrimonio como un recurso compartido, promoviendo así su respeto y preservación para las generaciones futuras (Cuenca et al. 2020). Por consiguiente, un conocimiento integral del patrimonio en todas sus manifestaciones puede contribuir a la cohesión social, fomentando una sociedad consciente de su diversidad y comprometida con la conservación del patrimonio local (Hales, 2018).

Como señalan Castro et al. (2021), la educación patrimonial debe ser una tarea compartida, donde todos/as contribuyan con sus conocimientos y experiencias para enriquecer el proceso de aprendizaje. En este sentido, la formación de los/as docentes es un aspecto decisivo en este proyecto. Según Carril et al. (2023), la empatía psicológica es fundamental para desarrollar competencias de pensamiento histórico entre los/as estudiantes, y su integración en la formación del profesorado puede ser muy beneficiosa. Por lo tanto, es esencial promover el acceso y la participación en la educación patrimonial, garantizando la inclusión y la equidad en el proceso educativo. Esto implica considerar la diversidad cultural y social del alumnado, así como facilitar el acceso a los recursos patrimoniales y a la educación en patrimonio (Oriola, 2019). Así pues, es responsabilidad de todos/as fomentar la conciencia y el respeto hacia el patrimonio cultural e histórico, reconociendo su papel en la construcción de identidades transmitidas en el ámbito escolar.

Por otro lado, esta experiencia educativa ha sido fundamental para promover un enfoque renovado en las metodologías de enseñanza y para desarrollar una propuesta didáctica que haga que la historia de Al-Ándalus (Trabajo, 2013), y especialmente de *Qurtuba*, sea más atractiva y relevante para los/as estudiantes universitarios/as de Educación Primaria. Sin embargo, la falta de reconocimiento de esta disciplina en la normativa educativa limita su puesta en valor tanto en términos históricos como patrimoniales. Esta situación subraya la importancia de la intervención activa de los/as docentes en la difusión de la educación patrimonial (Cambil et al., 2022), dado que este período histórico recibe poca atención en el aula y cuenta con un tratamiento limitado en los programas de educación patrimonial (Zucker, 2016).

En definitiva, se espera que esta experiencia de innovación docente contribuya a mejorar la enseñanza de la historia en el contexto de la Educación

Primaria, y particularmente en el ámbito universitario (Wood y Smith, 2017). Además, se anticipa que las estrategias y los recursos desarrollados podrán ser adoptados y adaptados por otros/as docentes y centros educativos, fomentando así la innovación pedagógica no solo en historia, sino también en otras disciplinas. De este modo, el proyecto aspira a sentar las bases para futuras investigaciones en el ámbito de la educación en línea y la integración de las TIC en la enseñanza patrimonial.

AGRADECIMIENTOS

Este Proyecto de Innovación Docente se ha desarrollado gracias al Plan de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Córdoba (2023-1-4003), y a la colaboración del alumnado del itinerario bilingüe del Grado en Educación Primaria.

Referencias

- Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre Educación*, 27, 133-151. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.27.133-151>
- Cambil, M. E., Hernández, M. L. y Romero, G. (2022). Análisis de las percepciones sobre educación patrimonial en los futuros docentes de Educación Primaria desde las competencias. En J. C. Bel et al. (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 343-351). Valencia: Tirant Humanidades.
- Carril, M. T., Sánchez, M. y López, E. (2023). Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 331-350. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645>
- Castro, L., Rodríguez, J. y López, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 205-219. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Cuenca, J. M., Martín, M. J. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49, 45-54. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (Eds.) (2021). *Investigación y Buenas Prácticas en Educación Patrimonial entre la Escuela y el Museo: Territorio, Emociones y Ciudadanía*. Gijón: Trea.
- De la Fuente, C. y Martín, M. J. (2021). *Patrimonio Cultural y Educación: Estrategias Didácticas para el Aula*. Ediciones Morata.
- Domínguez, M. y Rodríguez, M. J. (2019). *Educación Patrimonial en el Aula: Metodologías y Estrategias Didácticas*. Narcea Ediciones.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73-81. DOI: <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i1.38>
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2018). *Museum Experience Revisited*. Routledge.
- García-Valecillo, Z. (2016). Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: una educación patrimonial sostenida a hombros de gigantes. *Teías*, 18 (48), 83-97. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25225>

- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Hales, A. (2018). The local in history: Personal and community history and its impact on identity. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(6), 671-684. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1483802>
- Molina, M. P. (2018a). La educación patrimonial en la Didáctica de las Ciencias Sociales en Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 199-213. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3087>
- Molina, M. P. (2018b). Patrimonio y aprendizaje dialógico para trabajar por proyectos en Primaria. En V. López, P. Sánchez y A. Botella (Coords.), *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 283-296). Barcelona: Gedisa.
- Molina, M. P. (2020a). El trabajo cooperativo como instrumento para construir la educación patrimonial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 51-65. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2047>
- Molina, M. P. (2020b). El aprendizaje por descubrimiento. Un cambio metodológico para aprender Didáctica de la Historia. *Innovación Educativa*, 30, 169-183. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.30.6861>
- Molina, M. P. (2021). Eco-didactic project for the knowledge of a community museum. *Sustainability*, 13(7), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13073918>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 96-114. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Navarro, I., González, C., López, B. y Contreras, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, 55(2), 519-541. DOI: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359308>
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 535-553. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.112>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pereira, F. y Moura, D. (2015). *Patrimonio y Educación: Modelos y Experiencias Innovadoras*. Trea Ediciones.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2014). *Didáctica del Patrimonio 2.0: Educación y Nuevas Tecnologías*. Graó.
- Trabajo, M. (2013). Una propuesta de unidad didáctica alternativa. Confluencia cultural y convivencia en Al Ándalus: huellas del pasado. *CLIO. History and History teaching*, 39, 1-66.
- Urbina, S., Pérez, A. y Ramírez, U. N. (2022). La competencia digital del profesorado universitario en la formación de maestros. *Campus Virtuales*, 11(2), 49-62. DOI: <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1043>
- VanSledright, B. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge.
- Vicent, N. y Luna, U. (2019). Patrimonializar lo (des)conocido. Un proyecto para la formación del profesorado de Educación Primaria en torno al Patrimonio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 41-53. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2045>

Wood, P. y Smith, J. (2017). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Zucker, L. (2016). *Heritage Education for Primary School Children: Learning to Expose Their Environment*. Springer.

Innovación docente

La práctica educativa en contextos de educación no formal. Un ejemplo en el ámbito de la educación patrimonial con niños y niñas de la Val Pellice (Turín, Italia) a través de un taller de arqueología

Educational practice in non-formal education contexts. An example in the field of heritage education with boys and girls from Val Pellice (Turin, Italy) through an archeology workshop

Joan Viciano¹  0000-0001-7575-557X

Anabel Amores²  0000-0001-6152-4009

María Cristina Fernández-Laso³  0000-0001-5719-8888

Belén Viciano-Badal⁴  0009-0009-5779-9021

Ilaria Peiretti⁴

Carmen Tanga⁵  0000-0001-5053-9408

¹Antropólogo Físico independiente. Luserna San Giovanni, Turín. Italia.

²Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Universidad Francisco de Vitoria. Madrid. España.

³Departamento de Artes y Humanidades. Facultad de Artes y Humanidades. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España.

⁴Servizio Giovani e Territorio – Diaconia Valdese. Luserna San Giovanni, Turín. Italia.

⁵Departamento de Medicina Legal, Toxicología y Antropología Física. Facultad de Medicina. Universidad de Granada. Granada. España.

Correspondencia

Joan Viciano · joanviciano@gmail.com

Fechas:

Recibido: 18/03/2024

Aceptado: 08/06/2024

Publicado: 30/09/2024

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 los actuales procesos educativos, se destacan tres contextos de aprendizaje: formal, no formal e informal. La educación no formal no solo complementa la formal, sino que también amplía el aprendizaje informal. Esto subraya la necesidad de integrar metodológica y evaluativamente las actividades educativas de ambos ámbitos para un desarrollo integral. La difusión del patrimonio cultural se realiza principalmente en contextos no formales, con actividades lúdicas sobre Historia y Arqueología. Es crucial diseñar actividades en todos los contextos educativos que sean motivadoras, pedagógicas y evaluativas para garantizar un aprendizaje significativo.

Método: Este estudio aplicó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la autoevaluación en un taller arqueológico simulado con 24 niños procedentes del área rural de la Val Pellice (Italia), para evaluar los resultados de aprendizaje.

Resultados: Los resultados mostraron una buena aceptación del taller y una percepción alta de comprensión y aprendizaje sobre arqueología y la conservación del patrimonio.

Conclusiones: Estos hallazgos son un punto de partida para futuras investigaciones, ya que entender la efectividad de las prácticas educativas en el ámbito de la educación no formal puede mejorar su calidad.

Palabras clave: educación no-formal; evaluación; metodología; arqueología; patrimonio cultural

ABSTRACT

Introduction: In current educational processes, three learning contexts coexist: formal, non-formal and informal. Non-formal education not only complements formal education, but also expands informal learning. This highlights the need to methodologically and evaluatively integrate the educational activities of both areas for comprehensive development. The dissemination of cultural heritage is carried out mainly in non-formal contexts, with recreational activities on History and Archaeology. It is crucial to design activities in all educational contexts that are motivating, pedagogical and evaluative to ensure meaningful learning.

Method: This study applied Problem-Based Learning (PBL) and self-assessment in a simulated archaeological workshop with 24 rural children from the Val Pellice rural area (Italy), to evaluate learning outcomes.

Results: The results showed good acceptance of the workshop and a high perception of understanding and learning about archeology and heritage conservation.

Conclusions: These findings are a starting point for future research, since understanding the effectiveness of educational practices in the field of non-formal education can improve its quality.

Keywords: non-formal education; evaluation; methodology; archaeology; cultural heritage

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Viciano, J., Amores, A., Fernández-Laso, M. C., Peiretti, I., & Tanga, C. (2024). La práctica educativa en contextos de educación no formal. Un ejemplo en el ámbito de la educación patrimonial con niños y niñas de la Val Pellice (Turín, Italia) a través de un taller de arqueología. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 192–209. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30414>

Introducción

Educación formal y educación no formal: diseño de intervenciones educativas

En la actualidad, se parte de la convicción de que la formación de un individuo se lleva a cabo de forma simultánea a través de tres contextos educativos diferentes: formal, no formal e informal (Berbel & Díaz, 2014; UNESCO, 2023). Por este motivo, es necesario definir en qué consiste cada uno de estos tomando como base a dos autores pioneros en ello.

Según Coombs & Ahmed (1975), la educación formal hace referencia al sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la educación primaria hasta el fin de los estudios universitarios. Por el contrario, entienden que la educación no formal es cualquier actividad educativa que se organiza fuera del sistema formal para facilitar determinados aprendizajes y que la educación informal es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida en el que las personas adquieren una serie de habilidades y conocimientos a través de sus experiencias.

La sociedad de hoy en día se caracteriza por experimentar continuos cambios a nivel económico, tecnológico, social, etc. Por ello, es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje más amplias, que permitan un desarrollo integral de las personas (UNESCO, 2023). De este modo, la educación no formal no debe entenderse solo como un medio en el que debe apoyarse la educación formal para complementar la formación sino también como un medio para ampliar y profundizar el aprendizaje informal (Llebrés-Colado, 2021). Esta concepción ha permitido que la educación no formal adquiera un papel más relevante en el ámbito educativo y sea compartida con la educación formal (Ibáñez et al., 2012; Llebrés-Colado, 2021). Sin embargo, también se ha puesto de manifiesto la necesidad de interrelacionar ambos tipos de educación a través de metodologías y procesos evaluativos acordes a los tiempos (Basurto-Mendoza et al., 2021) que permitan la formación integral del individuo (Berbel & Díaz, 2014). Y es que todo ello precisa replantear cualquier tipo de proceso educativo tomando al o la estudiante como punto central y alineando las metodologías y los procesos evaluativos (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2020). Se trata por tanto de conseguir que cualquier intervención educativa sea diseñada con la intención de no solo motivar a los participantes sino también de garantizar un proceso pedagógico, metodológico y evaluativo adecuado para conseguir un aprendizaje significativo. Así pues, aunque en el ámbito de la educación formal todo ello está más asimilado y se ha producido un cambio significativo en las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de metodologías activas encaminadas a implicar al alumnado de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a contribuir a su desarrollo integral (Muntaner et al., 2020), no ha ocurrido igual

con el proceso de evaluación, donde sigue existiendo cierta reticencia a incorporar otras formas de evaluación complementarias a la heteroevaluación como la coevaluación o la autoevaluación (Basurto-Mendoza et al., 2021; Calatayud & Alonso, 2022; Ponce-Aguilar & Marcillo-García, 2020). Todo esto se ve más acentuado en el ámbito de la educación no formal (Chacón-Ortiz, 2015), donde se hace patente la necesidad de incorporar no solo metodologías activas que fomenten la construcción de aprendizajes significativos en los participantes (Montoya & Egea, 2021; Santacana, 2018) sino también de desarrollar y aplicar diferentes instrumentos de evaluación (Chacón-Ortiz, 2015; Montoya & Egea, 2021) que permitan retroalimentar el objeto estudiado para resolver los posibles errores (Ruz Herrera, 2018) y garantizar la calidad de la experiencia educativa (Barrientos et al., 2019; Cambil-Campaña et al., 2022; Chacón-Ortiz, 2015; Montoya & Egea, 2021; UNESCO, 2023).

El carácter más espontáneo y abierto de la educación no formal (Chacón-Ortiz, 2015; Pinto & Fernandes, 2023; Soto et al., 2023), así como la asociación que se hace de esta con el tiempo libre (Trilla, 2012), permite tener una mayor libertad para diseñar actividades (Ibáñez et al., 2012). Sin embargo, esta mayor autonomía curricular y metodológica puede dar lugar a diseños carentes de sentido educativo. Por eso, es fundamental no solo hacer un buen diseño pedagógico de las actividades sino también hacer un desarrollo metodológico y evaluativo correcto de las mismas (Montoya & Egea, 2021; Santacana, 2018).

Uso de metodologías activas: análisis basado en problemas en el ámbito de la educación patrimonial

La educación de hoy en día demanda el desarrollo de estrategias educativas encaminadas a formar estudiantes capaces de involucrarse activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando lo que han aprendido y evaluando su desempeño (Hortigüela-Alcalá et al., 2015; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016). Por ello, la aplicación de metodologías activas constituye una forma idónea para poder facilitar el desarrollo y logro de esos objetivos (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2020).

El análisis basado en problemas (ABP) es una metodología constructivista en la que se fomenta la cooperación de los participantes a través de la reflexión y la negociación para obtener un resultado final que permita solucionar el problema planteado (Schwartz, 2013). De este modo, se pretende que los participantes construyan su propio conocimiento a través de problemas de la vida real que también afectan a su vida cotidiana (Moust et al., 2021). Todo ello se consigue generando un ambiente de confianza y respeto que fomenta la interacción del grupo, el desarrollo del pensamiento crítico y en definitiva una formación integral de los participantes (Gómez-Pablos & Muñoz-Repiso, 2019). Por todo ello, el ABP se concibe como la metodología idónea para incentivar el interés de los participantes por la Arqueología y promo-

ver una reflexión sobre la importancia de esta disciplina para el conocimiento y la preservación del patrimonio cultural. Y es que se trata de una práctica educativa que promueve la observación, curiosidad, reflexión e indagación (Sebastiany et al., 2013).

La Arqueología como herramienta para promover la educación patrimonial

La Arqueología es una disciplina que estudia y reconstruye la historia de las civilizaciones y de las culturas humanas del pasado a través de la recopilación, documentación y análisis de todos los vestigios de la cultura material que se han conservado hasta nuestros días (Ruiz-Zapatero, 2017). Uno de los aspectos fundamentales de los estudios y de las reconstrucciones arqueológicas es la comunicación y su divulgación; de hecho, la difusión del patrimonio arqueológico permite acercar a un público más amplio al conocimiento de la historia, los saberes, las tradiciones y la cultura tanto del propio territorio como a escala nacional y desarrollar una sensibilización cultural. Y es que las cualidades pedagógicas de la Arqueología hacen que pueda “encajar perfectamente en lo que serían las bases de la didáctica del patrimonio” (Montoya & Egea, 2021, p.140). A lo largo de los años, las actividades de divulgación relacionadas con el patrimonio y la ciencia arqueológica han ido aumentando paulatinamente, especialmente en cuanto a propuestas de talleres educativos dedicados a niños y niñas de todas las edades (Montoya & Egea, 2021).

Por otro lado, el interés de los niños y niñas por la arqueología es cada vez más frecuente, también gracias a la implementación de cursos didácticos temáticos propuestos en las escuelas primarias y en los museos con la intención de estimular la implicación de los participantes, tanto a través de una breve introducción teórica como a través de la implementación de laboratorios experimentales, que los involucren de forma activa y dinámica. Las actividades y talleres didácticos vinculados al mundo de la arqueología tienen un fuerte carácter manipulativo y experimental, pero al mismo tiempo intelectual y reflexivo, ya que la participación en estas actividades no es nunca estática ni meramente receptiva. A través de un tipo de abordaje que también involucre emocionalmente a los niños y niñas, es posible que se genere una mayor curiosidad intelectual y un placer por conocer y aprender hechos históricos (Bardavio-Noví & Mañé-Orozco, 2017). Por otro lado, si se tiene en cuenta que la mayoría de las actividades histórico-arqueológicas impulsadas en los últimos años prevé la puesta en marcha de iniciativas práctico-experimentales, como simulaciones de excavación, talleres de cerámica, talleres de tallado de industria lítica y hueso, talleres de elaboración de fibras textiles y tejidos, etc. (González, 2020; Valderrama-Zavala et al., 2020), parece claro que existe un cierto interés por parte de los profesionales del patrimonio cultural en despertar el entusiasmo y la curiosidad por una disciplina

comprensible incluso para los más jóvenes, o dicho de otro modo, de acercar a los niños y niñas a la historia, al arte en todas sus formas y al patrimonio cultural local de forma activa y participativa (Guzmán-Sánchez, 2018). Sin embargo, aunque se considera que la Arqueología experimental promueve el aprendizaje activo, dinámico y significativo, tener un marco de actuación y una línea de investigación bien definidas, no cuentan con unos objetivos educativos claros (Montoya & Egea, 2021). Por ello se debe considerar que fusionar la Arqueología y la educación implica desarrollar programas/actividades de educación patrimonial que tengan un plan teórico, metodológico y evaluativo adecuado (Fontal-Merillas & Ibáñez-Etxeberria, 2015; Jordán et al., 2011). Y es que cualquier actividad educativa debe entenderse como un conjunto de actuaciones de carácter motivacional, pedagógico, metodológico y de evaluación que buscan la consecución de unos objetivos por parte de los participantes (Jordán et al., 2011). Es por ello, que hacer un buen diseño de la actividad resulta crucial para garantizar el éxito de la misma.

Los niños y las niñas deben ser considerados los futuros ciudadanos y por ello, con el fin de guiarlos al descubrimiento y a la apropiación de una conciencia cultural vinculada al territorio al que pertenecen, es necesario estimularlos a través de la adhesión y la participación en iniciativas educativas que cuenten con un diseño metodológico y evaluativo adecuado (Montoya & Egea, 2021; Santacana, 2018). Es igualmente fundamental que estas actividades tengan como objetivo narrar y transmitir el conocimiento de la Historia y del patrimonio arqueológico de su comunidad *in primis*, pero también de aquel patrimonio regional y nacional (González, 2020).

El presente estudio tiene como objetivo principal aplicar el ABP y la autoevaluación en un taller arqueológico simulado llevado a cabo en el ámbito de la educación no formal y comprobar los resultados de aprendizaje obtenidos a través de esta metodología.

Métodos

Participantes

La actividad de simulación de una excavación arqueológica estaba dirigida a niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Participaron en la actividad un total de 24 niños y niñas (11 de sexo masculino, 13 de sexo femenino), con una edad media de 8.67 ± 1.95 años. La actividad tuvo una duración total de 3 horas y se llevó a cabo el 23 de julio de 2022 en dos áreas diferentes del municipio de Bobbio Pellice (Turín): el área picnic y un área privada adyacente, puesta a disposición amablemente por la propietaria, donde se desarrollaron las actividades relacionadas con la simulación de la excavación. Dado que todas las fases de la actividad fueron documentadas fotográficamente a efectos de difusión en congresos, jornadas y publi-

caciones como en este caso, en materia de protección de datos y protección de menores, todos los progenitores o tutores responsables de los menores participantes firmaron un consentimiento informado.

Procedimiento

El objetivo de la actividad didáctica fue introducir a los niños y niñas en el mundo de la Arqueología a través de la aplicación de una metodología activa como el ABP fuera de un contexto educativo formal.

Para ello, se les proporcionó a los participantes una breve introducción teórica sobre qué es la Arqueología y cuál es el trabajo del arqueólogo u arqueóloga antes, durante y después de una excavación. Seguidamente, se procedió al inicio de la actividad a través de la exposición de una noticia reciente en la que se mostraba una estancia para esclavos que se había encontrado en Pompeya y que ayudaba a comprender mejor cómo era la sociedad de esa ciudad en ese momento. De este modo, se les planteó la necesidad de realizar una excavación arqueológica sobre una zona cercana en la que una persona de la zona había encontrado algunas monedas antiguas mientras estaba trabajando su tierra para sembrar algunas semillas, con el objetivo de involucrar a los participantes en todo el proceso de excavación, preservación, análisis y reconstrucción de lo encontrado.

La actividad de simulación de excavación arqueológica se dividió en cuatro fases distintas y secuenciales:

- I. *Fase introductoria (duración: 45 minutos)*. En esta primera fase, a través de una serie de preguntas sencillas dirigidas directamente a los participantes, se intentó establecer un diálogo constructivo, con el fin de sondear también el conocimiento de los discen-tes sobre el patrimonio arqueológico, la Arqueología como disciplina de las ciencias sociales y la metodología de excavación de forma más específica (Figura 1a). En ella, además de evaluar el nivel de conocimientos y predisposición para la participación activa tanto del grupo como de cada participante individual, se procedió a introducir un pequeño número de conceptos teóricos que los participantes necesitarían para realizar la actividad. Además, se puso especial énfasis en resaltar que el objetivo de los arqueólogos no es solo recuperar objetos antiguos enterrados, sino también estudiar y reconstruir la historia de las sociedades pasadas a través de esos hallazgos. Por otro lado, se introdujeron nociones teóricas sobre la formación de los yacimientos y la estratigrafía arqueológica, así como de la instrumentación y las herramientas utilizadas durante una excavación. Finalmente, se expusieron otros aspectos como, por ejemplo, aquellos relativos a la conservación, restauración, puesta en valor y musealización de los yacimientos arqueológicos y de los hallazgos encontrados y el problema de su destrucción y/o saqueo.
- II. *Fase de excavación (duración: 90 minutos)*. Se procedió a implementar la práctica de la excavación arqueológica. Para ello, se hicieron dos grupos heterogéneos respecto a la edad, de 12 personas cada uno. Después se asignó a cada grupo un área de trabajo previamente acondicionada para simular la presencia de un yacimiento arqueológico (Figura 1b). La idea de crear dos grupos heterogéneos estuvo determinada por el hecho de que la actividad también fue diseñada para ayudar a los niños y niñas a desarrollar un sentido de grupo en el que los más mayores pudieran ayudar a los más pequeños durante todas las fases. A continuación, se les explicó brevemente cuáles eran las he-

ramientas de excavación que tenían a su disposición y cómo debían utilizarlas. Al mismo tiempo, se proporcionaron los documentos que tenían que cumplimentar durante la excavación para registrar tanto la variable temporal (unidad estratigráfica) como aquella espacial (cuadrícula y dibujo arqueológico) de los objetos encontrados (Figura 1c). Durante toda la práctica los participantes contaron con el apoyo y supervisión de dos expertos arqueólogos/antropólogos físicos, quienes además les plantearon preguntas relacionadas con los hallazgos y que les invitaban a reflexionar.



Figura 1. Área de simulación de la excavación arqueológica. (A) Fase introductoria sobre las nociones teóricas relativas a la formación de los yacimientos y estratigrafía arqueológica, así como también sobre la instrumentación y herramientas utilizados para la excavación. (B) Vista panorámica de las dos áreas del yacimiento arqueológico simulado. (C) Fase de presentación a uno de los grupos de una de las zonas de excavación donde se les explica las herramientas que tienen a disposición y los documentos que tienen que cumplimentar durante la fase de excavación.

III. *Fase de interpretación (duración: 45 minutos).* Cada uno de los grupos fue al área picnic dispuesta y organizada con anterioridad para llevar a cabo la limpieza, la restauración, el análisis y la interpretación de los objetos hallados. Allí, los niños y niñas procedieron primero a procesar los datos de los materiales de su respectiva área de excavación y, posteriormente, a presentar los resultados al resto de los componentes del grupo. Finalmente, se invitó a los dos grupos a comparar los datos obtenidos y a discutir la interpretación general de todo el yacimiento arqueológico investigado con el objetivo de promover el debate y la reflexión.

IV. Fase de autoevaluación (duración 30 minutos). Una vez finalizada la actividad de simulación de excavación arqueológica, los participantes cumplieron una rúbrica de autoevaluación para conocer el grado de satisfacción y autoconocimiento adquirido. De este modo, se pretende que los participantes puedan reflexionar y autoevaluarse a través de unos estándares de calidad relacionados con el grado de consecución de los objetivos propuestos de la actividad. Esta rúbrica permite obtener una puntuación cuantitativa (rango de 1 [mal] a 4 [muy bien]) sobre distintos ítems (Tabla 1).

Criterio de evaluación	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1. Sé identificar un yacimiento arqueológico				
2. Conozco los procesos de formación de un yacimiento arqueológico				
3. Sé identificar los diferentes estratos arqueológicos				
4. Conozco los métodos y técnicas de excavación				
5. Sé analizar la información contenida en un yacimiento arqueológico				

Tabla 1. Rúbrica de autoevaluación por parte de los participantes.

Análisis

Para realizar el análisis estadístico descriptivo y representación gráfica de los resultados se utilizó el software IBM SPSS Statistics, versión 25 (IBM Corp., 2017).

Resultados

En primer lugar, es necesario resaltar cómo se ha desarrollado el taller por considerar que todo ello puede ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo actividades dentro del ámbito arqueológico que puedan favorecer un aprendizaje significativo en los participantes. Así pues, este taller se ha planteado dentro de un ámbito educativo no formal y se ha abierto a niños y niñas de distintas edades con la intención de acercar el conocimiento e interés por la Arqueología a distintos grupos de edad. Precisamente, el hecho de que sea fuera de la educación formal ha permitido que su diseño no haya tenido que restringirse a los contenidos curriculares. Por otro lado, y pese a ser un taller educativo dentro del ámbito no formal, se ha diseñado tomando en consideración los cuatro elementos que definen toda intervención educativa: carácter motivacional, pedagógico, metodológico y evaluativo. El diseño de un taller práctico ha permitido no solo captar el interés de los participantes sino también fomentar la interacción e implicarles y hacerles protagonistas de todas las fases de la actividad. Por otro lado, el uso de un tipo de metodología activa para su desarrollo y una herramienta de evaluación ha contribuido a lograr que los participantes adquieran un aprendizaje inmediato y significativo. Así pues, el empleo del ABP como metodología ayudó a que los participantes pudieran aprender a través de una conexión directa

con los problemas reales (la aparición de restos arqueológicos, así como la importancia de su estudio y preservación), además de potenciar otra serie de habilidades como la reflexión, el trabajo en grupo y, en definitiva, la formación integral de los participantes. Por otro lado, el uso de una rúbrica de autoevaluación permitió hacerles partícipes y conscientes de ese proceso de aprendizaje, así como tener una pequeña retroalimentación de esta actividad.

Con relación a los resultados de esta última parte de autoevaluación se puede decir que los resultados mostraron una alta percepción por parte de los participantes de su propio aprendizaje al final de la actividad (Tabla 2), con valores medios superiores a 3 para cada uno de los ítems analizados (corresponde a una valoración de "bien"). Si bien los participantes mostraron una percepción satisfactoria en relación con los procesos de formación de un yacimiento arqueológico, a la identificación de los diferentes estratos arqueológicos, al conocimiento de los métodos y técnicas de excavación y al análisis de la información que puede obtenerse mediante una excavación, la comprensión fue ligeramente inferior cuando se trataba de saber identificar y diferenciar un estrato arqueológico de otro. En resumen, los resultados indican que la realización de este tipo de actividades educativas participativas favorece el aprendizaje, así como el desarrollo motivacional y la sensibilización de los niños y niñas en la comprensión de los distintos aspectos de la Arqueología. Del mismo modo, estos datos no solo permiten entender la importancia de aplicar un mecanismo de evaluación que permitan a los participantes reflexionar sobre la adquisición o no de un aprendizaje concreto, sino también obtener un feedback sobre la calidad de la experiencia educativa.

Ítem	N	M	ME	DT	IC (95%)	
					Lim. inferior	Lim. superior
1	24	3,04	3,00	1,083	2,58	3,50
2	24	3,29	4,00	0,955	2,89	3,69
3	24	3,33	4,00	0,868	2,97	3,70
4	24	3,58	4,00	0,717	3,28	3,89
5	24	3,38	4,00	0,875	3,01	3,74

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la rúbrica de autoevaluación.

Nota: **N**, número de participantes; **M**, media; **ME**, mediana; **DT**, desviación típica; **IC (95%)**, intervalo de confianza del 95%; Escala 1 (mínimo), 4 (máximo). **Ítem 1**, Sé identificar un yacimiento arqueológico; **Ítem 2**, Conozco los procesos de formación de un yacimiento arqueológico; **Ítem 3**, Sé identificar los diferentes estratos arqueológicos; **Ítem 4**, Conozco los métodos y técnicas de excavación; **Ítem 5**, Sé analizar la información contenida en un yacimiento arqueológico.

A continuación, se presenta un análisis más detallado de los ítems analizados para profundizar en los distintos aspectos evaluados (Figura 2):

- I. Ítem 1. El 70,8% de los participantes consideró que adquirió suficientes conocimientos para la identificación de un yacimiento arqueológico a través del examen superficial y sistemático de un terreno con metodología científica e instrumentación relativamente compleja que le permitía "ver" bajo tierra, como por ejemplo el georradar o el magnetómetro. Sin embargo, el 29,2% calificó negativamente el aprendizaje en este ítem (12,5%

como mal y 16,7% como regular) (Figura 2a). Durante la implementación de la primera fase teórica introductoria ya se hizo patente, especialmente en los participantes más jóvenes (6–8 años), la dificultad en comprender no solo el funcionamiento de instrumentos complejos, sino también conceptos relacionados con las técnicas de sondeo como las ondas electromagnéticas y los campos magnéticos.

- II. Ítem 2. El 83,4% valoró positivamente la adquisición de conocimientos y la comprensión con relación a qué consiste un yacimiento arqueológico y cómo se formó a lo largo del tiempo (Figura 2b).
- III. Ítem 3. El 75% de los participantes consideró buena o muy buena su capacidad para identificar los diferentes estratos arqueológicos y su significado (Figura 2c). Los niños y niñas entendieron cómo el estrato más superficial corresponde a la fase más reciente en la historia de un yacimiento arqueológico y por lo tanto debe ser investigado y retirado primero, mientras que los estratos inferiores son más antiguos porque se formaron antes que aquellos que los cubren.
- IV. Ítem 4. El 87,5% de los participantes consideró su percepción como buena o muy buena en la adquisición de conocimientos que hacen referencia a las metodologías, técnicas y a los instrumentos y herramientas de excavación (Figura 2d). Esto les ha permitido adoptar estrategias útiles para la correcta implementación de las prácticas de excavación, así como la documentación de los hallazgos.
- V. Ítem 5. El 75% de los participantes reconoció poder interrogar los objetos hallados (ítem bueno o muy bueno), reconocer de qué trata e inferir cuál era su uso específico (Figura 2e). Esto les ha permitido formular hipótesis para intentar reconstruir la historia de las poblaciones del pasado mediante el análisis de fuentes materiales directas (por ejemplo: monedas, cerámica, huesos animales).

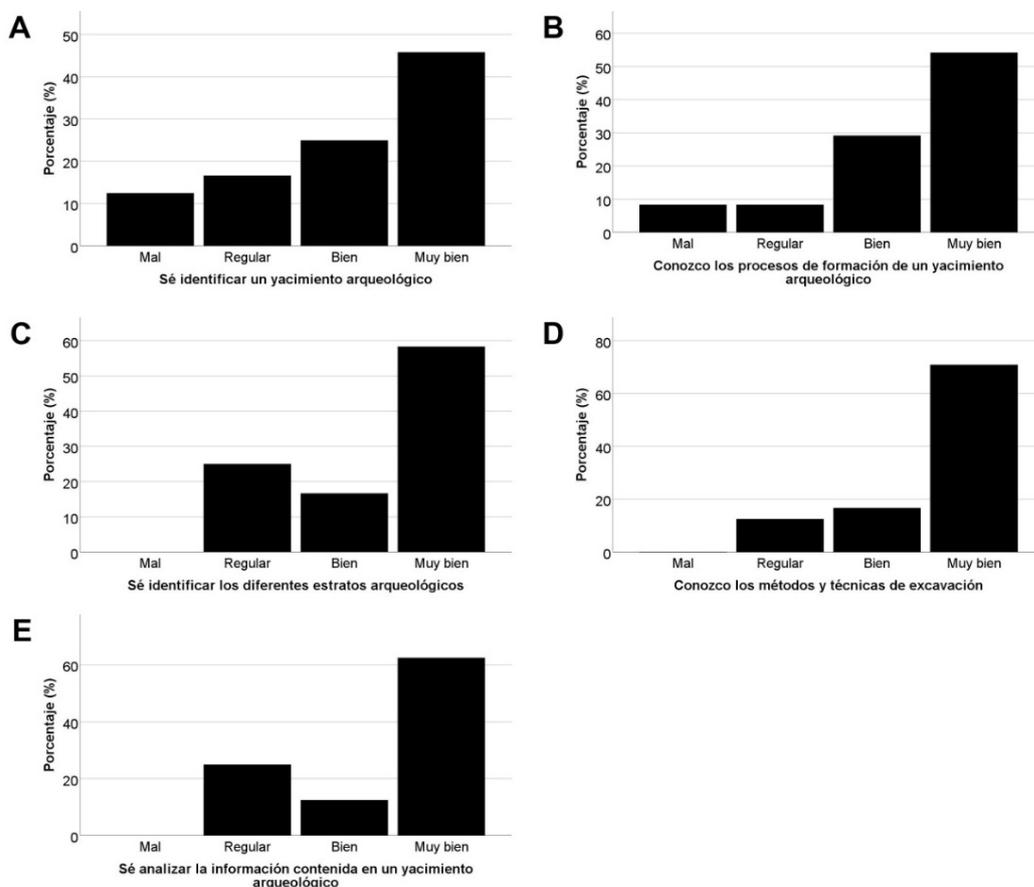


Figura 2. Resultados de la rúbrica de autoevaluación.

Discusión

Para el conocimiento y la difusión del patrimonio cultural se suelen emplear dos tipos de recursos metodológicos: recursos expositivos y recursos interactivos (Quinquer, 2004). En los últimos años se ha generalizado la máxima según la cual “lo importante es participar” como alternativa a los recursos expositivos, que son meramente contemplativos o informativos. Esto ha impulsado a muchas instituciones culturales, como los museos, a ofertar actividades complementarias a las simples visitas (Ochoa-Romero et al., 2021). Todas las propuestas interactivas, generalmente denominadas “talleres didácticos”, son muy apreciados por el público de todas las edades y van gradualmente en aumento. Este tipo de propuestas interactivas suelen basarse tanto en la actividad motriz como mental y tienen un carácter marcadamente lúdico, especialmente para los niños más pequeños. Sin embargo, su objetivo no es solo entretener, sino también promover una actividad cognitiva (Mendioroz-Lacambra & Erce-Domínguez, 2020).

Además, las actividades educativas interactivas tienen una serie de ventajas; de por sí el carácter lúdico ya capta la atención no solo de los más pequeños sino también de los adultos. Asimismo, cuando se aplican métodos basados en la interacción, los contenidos pueden ser presentados de forma contextualizada (Quinquer, 2004). Por ello, la puesta en marcha de actividades pedagógicas en las que los niños y niñas sean los protagonistas permite una mejor comprensión del pasado y sus evidencias materiales (González, 2020; Valderrama-Zavala et al., 2020). Por otro lado, se debe tener en cuenta que la mayor parte de las actividades relacionadas con el patrimonio cultural que se han llevado a cabo han sido dentro del ámbito de la educación no formal (Montoya & Egea, 2021), lo que permite dar un mayor protagonismo a los participantes y tener una mayor libertad para poder diseñarlos (Ibáñez et al., 2012). Además, la autonomía curricular que tiene la educación no formal permite que sea más dinámica y que se pueda adaptar mejor a cualquier necesidad o realidad (Chacón-Ortiz, 2015). Sin embargo, el diseño de cualquier actividad de ámbito formal o no formal debe pasar por tener en consideración los cuatro elementos que definen toda intervención educativa (Fontal-Merillas & Ibáñez-Etxeberria, 2015; Jordán et al., 2011): carácter motivacional, pedagógico, metodológico y evaluativo.

Así pues, el empleo del ABP permitió no solo despertar el interés de los participantes sino también que estos pudieran conocer el trabajo de los arqueólogos y la importancia de estos en la preservación del patrimonio cultural a través de una conexión directa con un problema real. Del mismo modo, ha permitido fortalecer otras habilidades como la reflexión, la capacidad de trabajar en grupo y, en definitiva, promover la formación integral de los participantes (Gómez-Pablos & Muñoz-Repiso, 2019; Montoya & Egea, 2021; Moust et al., 2021; Santacana, 2018). Es por ello que la incorporación de metodolo-

gías activas dentro del ámbito educativo no formal debe ser algo fundamental para poder fomentar una construcción significativa del aprendizaje en los participantes. Así pues, la aplicación del ABP en este tipo de talleres arqueológicos puede resultar muy adecuada ya que permite conectar el proceso de aprendizaje con la práctica, la experiencia y la realidad (Moust et al., 2021) y desencadenar en los participantes el interés por aprender nuevos temas relacionados con la historia y el pasado de su país (Parra-Campoverde et al., 2022). Por otro lado, con esta metodología se promueve que los participantes puedan identificar y corregir sus errores a tiempo (Espinoza, 2018). En este caso, a través de la propia práctica, los alumnos pueden ver si aplican las técnicas de excavación correctamente o si interpretan los hallazgos de forma correcta, siendo guiados en todo momento por los profesionales que supervisan la actividad. Todo ello permite que finalmente puedan exponer sus conclusiones y evaluar su propio aprendizaje a través de la rúbrica correspondiente, haciéndoles partícipes y conscientes de su aprendizaje. De esta forma, los participantes no solo mejoran su capacidad de aprendizaje, sino que también progresan a nivel personal y social (Gómez-Pablos & Muñoz-Repiso, 2019; Moust et al., 2021; Parra-Campoverde et al., 2022). Resulta esencial acompañar el desarrollo de cualquier actividad educativa, ya sea del ámbito formal o no, de instrumentos de evaluación (Chacón-Ortiz, 2015; Montoya & Egea, 2021) que permitan no solo evaluar los logros del proyecto y de los participantes (Ruz-Herrera, 2018) sino también hacer que estos puedan autoevaluarse y ser conscientes de su propio aprendizaje (Andrade, 2019). Concretamente la autoevaluación contribuye a mejorar el aprendizaje, la autonomía y la capacidad reflexiva de los participantes (Calatayud, 2019; Calatayud & Alonso, 2022), pero también es una forma de comprobar la calidad de una experiencia educativa. Sin embargo, si bien en el ámbito de la educación formal hay cierta reticencia a la hora de aplicar estos procesos de autoevaluación (Basurto-Mendoza et al., 2021; Calatayud & Alonso, 2022; Ponce-Aguilar & Marcillo-García, 2020), todo ello se hace más notable en el ámbito de la educación no formal (Chacón-Ortiz, 2015).

Así pues, con el diseño de esta actividad se pretende que, a través de un problema real y una práctica simulada, los participantes conozcan algunas metodologías de investigación utilizadas en el campo arqueológico que puedan ser útiles para motivarles, para cambiar la visión del estudio del pasado, para mejorar su aprendizaje y para despertar en ellos la necesidad de salvaguardar y respetar su propio patrimonio arqueológico.

Y es que el conocimiento, la protección y el respeto por el patrimonio arqueológico depende en gran medida de la educación patrimonial que la sociedad reciba sobre el mismo y de cómo reaccione esta ante los acontecimientos que le conciernen (Estepa-Giménez, 2013). Si un sujeto conoce la importancia de su propio patrimonio histórico y cultural desde la infancia, será mayor la probabilidad de que a lo largo de su vida lo siga considerando parte funda-

mental de su identidad no solo personal sino también comunitaria y, de este modo, se sensibilice e implemente medidas para conservarlo y protegerlo (Arias & Casanova, 2018). Por lo tanto, la educación sobre la importancia del patrimonio cultural en sentido amplio busca concienciar a la población sobre el valor y la importancia de respetarlo y conservarlo, como algo que nos pertenece a todos y que representa la memoria material de nuestros antepasados (Montoya & Egea, 2021). En el caso específico del patrimonio arqueológico, la sensibilización por parte del público sobre la importancia del patrimonio sólo puede adquirirse a través de la participación activa en eventos, ferias, conferencias, laboratorios experimentales, reconstrucciones históricas, etc. Es fundamental crear ocasiones en las que la promoción y realización de actividades culturales apunten a acercar y transmitir un sentido de conocimiento y de pertenencia de las comunidades locales respecto a su propio patrimonio cultural, pero también a respetar y proteger tanto los yacimientos aún sin excavar como los monumentos arqueológicos ya sacados a la luz (Rivero-Gracia et al., 2018).

Además, la educación patrimonial dirigida a un público amplio y perteneciente a diferentes grupos de edad ayuda a desarrollar una mayor tolerancia y respeto hacia otras poblaciones y culturas (Estepa-Giménez, 2013; Montoya & Egea, 2021). Todo ello permite también, transmitir valores de identidad y de pertenencia no solo individuales sino vinculados a un territorio y a su tradición (Cirillo, 2016). Se perfila así una identidad de lugar y un vínculo profundo con él permitiendo comprender los modos de vida de los pueblos antiguos que poblaron un territorio en el pasado, y establecer un vínculo con la sociedad a la que se pertenece (Cirillo, 2016). Finalmente, otro de los valores educativos que transmite el estudio de la Arqueología es el vinculado a la educación patrimonial durante la infancia, a través de la cual los niños y niñas pueden entrar en contacto con nuevas metodologías y técnicas de estudio que los lleva a desarrollar un pensamiento crítico y científico al mismo tiempo. Se trata por tanto de conseguir que los niños y niñas adquieran un pensamiento hipotético-deductivo de forma lúdica e intuitiva (Egea & Arias, 2018). Además, permite concienciar a la población sobre el valor y la importancia de respetar y conservar el patrimonio arqueológico desde la infancia para que en la edad adulta estos sujetos sean conscientes y propensos a apreciar, respetar y proteger su patrimonio, así como a transmitir los múltiples valores de los que son portadores el propio patrimonio (Álvarez-Domínguez et al., 2017; Egea & Arias, 2018). Sin duda, y por obvio que parezca, la educación patrimonial debe ser considerada como una inversión para las generaciones futuras.

Conclusiones

En la actualidad la educación no formal constituye una parte necesaria en la formación de las personas, actuando de forma complementaria a la edu-

cación llevada a cabo en contextos formales e informales. Todo ello plantea la necesidad de llevar a cabo experiencias educativas que promuevan el desarrollo integral de los participantes y, en definitiva, aseguren su a través de profesionales adecuadamente formados. Por eso, es necesario diseñar actividades educativas que cuenten con una estrategia no solo motivacional y activa sino también pedagógica, metodológica y evaluativa. Así pues, aunque el número de participantes en este taller fue relativamente pequeño, se puede ver cómo hubo una percepción positiva por parte de los niños y las niñas en cuanto a su aprendizaje final. Finalmente, cabe señalar que este estudio sólo pretende ser un punto de partida para fomentar la reflexión sobre la necesidad de promover prácticas educativas de calidad en el ámbito de la educación no formal y de darlas a conocer para poder contribuir al desarrollo integral de la ciudadanía.

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de la simulación de una excavación arqueológica como actividad didáctica dinámica y participativa, los autores agradecen: al "Servizio Giovani e Territorio – Diocesi Valdese" (Luserna San Giovanni, Turín, Italia) por promover y acogernos en la realización de esta actividad; al Ayuntamiento de Bobbio Pellice (Italia) por cedernos el área picnic; a Jole Paolasso por poner amablemente a nuestra disposición el terreno privado para poder realizar la actividad vinculada a la excavación arqueológica.

Referencias

- Álvarez-Domínguez, P., Martínez-Valcárcel, N. & García-Marín R. (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. *Tempo e Argumento*, 9(22), 198–235. <https://doi.org/10.5965/2175180309222017198>
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Arias, L. & Casanova, E. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 121–136). Ediciones Trea.
- Bardavio-Noví, A. & Mañé-Orozco, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del Campo de aprendizaje de la Noguera. *Otarq*, 2, 331–345). <https://doi.org/10.23914/otarq.v0i2.127>
- Barrientos, E., López, V. & Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia en la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira, J. A., Velásquez, A.N. & Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828–845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>
- Berbel, N. & Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*, 42, 47–52. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70008-3](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70008-3)

- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165–176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Calatayud, M. A. & Alonso, B. (2022). Complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 23–42. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.002>
- Cambil-Campaña, I., Díez-Jiménez, M. D., Gómez-Román, A. M., Hernández-Montalván, M. C., Martos-Huertas, J., Pedraza-Rodríguez, M., Torre-Pérez, S., Ruiz-López, M., Cifuentes-Martínez, C., Sánchez-Salmerón, S. E. & Viñas Valverde, M. (2022). Educar en patrimonio con perspectiva de género desde la educación no formal. El proyecto soleando en el río de la vida. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 49–68. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26161>
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: un camino para su construcción. *Educare*, 19(2), 21–35. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
- Cirillo, A. (2016). Beni culturali, cultura e società. Le sequenze di un percorso analitico-critico. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1–51. <https://doi.org/10.32049/RTSA.2016.1.3>
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Tecnos.
- Egea, A. & Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llega al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 217–230). Ediciones Trea.
- Espinoza, E. E. (2018). Presencia de los métodos problemáticos en la educación básica. *México. Revista de Educación*, 16(2), 262–277.
- Estepa-Giménez, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Fontal-Merillas, O. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 Marzo), 15–32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Gómez-Pablos, V. B. & Muñoz-Repiso, A. G.-V. (2019). Opinión del profesorado hacia proyectos colaborativos con Tecnologías de la Información y Comunicación: un estudio psicométrico. *Educación e Investigación*, 45, 1–22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945213768>
- González, J. A. (2020). Arqueología y educación en doble perspectiva. En M. E. Cambil, F. Oliveira, A. R. Fernández, G. Romero-Sánchez & A. J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*. (pp. 554–564). Editorial Universidad de Granada.
- Guzmán-Sánchez, B. (2018). *Arte, educación y desarrollo: la educación artística en el ámbito socioeducativo vasco*. UNESCO Etxea.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), ME6. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Ibáñez, A., Vicent, N. & Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3–18. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1937>
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows*. IBM Corp., Armonk.
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M. E. & Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 540–546.

- Llebrés-Colado, A. (2021). Educación formal y educación no formal: acortando las distancias. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1–34.
- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2016). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Medina-Díaz, M. R. & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270–284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Mendioroz-Lacambra, A. & Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781. <https://doi.org/10.5209/aris.65825>
- Montoya, F. J. & Egea, A. (2021). La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades. *Investigación en la Escuela*, 103, 139–152. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.10>
- Moust, J., Bouhuijs, P. & Schmidt, H. (2021). *Introduction to Problem-based Learning: A guide for students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003194187>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado*, 24(1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Ochoa-Romero, M. E., Erráziz-Alvarado, J. L., Ordoñez-Ocampo, B. P. & Espinoza-Freire, E. E. (2021). Los museos en la enseñanza de historia. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 439–444.
- Parra-Campoverde, B.S., Padilla-Cáceres, J. E. & Reyes-Suárez, K. R. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Sociales. *Portal de la Ciencia*, 3(2), 98–108. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.315>
- Pinto, M. C. & Fernandes, S. D. (2023). Educação não formal: contributos para a educação inclusiva. *Práxis Educacional*, 19(50), e11319. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11319>
- Ponce-Aguilar, E. & Marcillo-García, C. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246–260. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7–22.
- Rivero-Gracia, P., Fontal-Merillas, O., Martínez-Rodríguez, M. & García Ceballos S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23–37. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1554>
- Ruiz-Zapatero, G. (2017). *El poder del pasado: 150 años de arqueología en España*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ruz-Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13–28.
- Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana (Eds.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9–21). Trea.
- Schwartz, P. (2013). *Problem-based Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042541>
- Sebastiany, P., Camara, M., Diehl, I. & Miskinis, T. (2013). Aprendiendo a investigar por medio de la ciencia forense e investigación criminal. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Di-*

- vulgación de las Ciencias*, 10(3), 480–490. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.i3.13
- Soto, D., Segura, A., Navarro, O., Cedeño, S. & Medina, R. (2023). Educación e innovación formal, no formal e informal: innovar para educar y educar para innovar. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 77–96. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación Social*, 50, 30–44.
- UNESCO (11 de octubre de 2023). *Educación alternativa y no formal para jóvenes y adultos*. Instituto para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. <https://www.uil.unesco.org/es/alternative-and-non-formal-education>
- Valderrama-Zavala, A. M., Muñoz-Zabaleta, A., Muñoz-Zabaleta, O. M. & Muñoz Zabaleta, R. (2020). Talleres de arqueología aplicados en la educación. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, E1, 54–72. <https://doi.org/10.37956/jbes.v4i2.69>

Innovación docente

TARSisSCIENCE. Comunidades de aprendizaje en torno al yacimiento de Casas del Turuñuelo

TARSisSCIENCE. Learning communities around the archaeological site of Casas del Turuñuelo

Sabah Walid Sbeinati¹  0000-0001-5606-8942

Juanjo Pulido Royo²  0000-0003-2627-4115X

Esther Rodríguez González³  0000-0002-5813-9035

¹Instituto de Arqueología Mérida (IAM-CSIC)/La UNDERGROUND Colectiva/Asociación Cultural y de Mujeres "La Nacencia" de Guareña.

²La UNDERGROUND Colectiva.

³Instituto de Arqueología Mérida (IAM-CSIC)/Asociación Cultural y de Mujeres "La Nacencia" de Guareña.

Correspondencia

Correo electrónico: sabah@laundergroundcolectiva.org

Fechas:

Recibido: 07/07/2024

Aceptado: 31/07/2024

Publicado: 30/09/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Tanto TARSisSCIENCE como TARTESO en COMUNIDAD están financiados por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), dependiente del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; así como por el Instituto de Arqueología (CSIC-Junta e Extremadura) y el Ayuntamiento de Guareña (Badajoz).

RESUMEN

TARSisSCIENCE es un grupo de trabajo formado por el equipo científico encargado de la investigación del yacimiento tartésico de Casas del Turuñuelo (Guareña, Badajoz) y la comunidad educativa del IES Eugenio Frutos, dentro de TARTESO en COMUNIDAD, proyecto de mediación cultural y ciencia ciudadana que nace en 2018 con el objetivo principal de acercar la cultura tartésica a la sociedad.

La finalidad de este proceso es hacer partícipe a este contexto educativo en la generación de procesos de participación ciudadana a través de comunidades de aprendizaje y *dinámicas de IAP* (investigación, acción y participación) que estimulen la colaboración entre ciencia y comunidad, integrando en el proyecto al profesorado y al alumnado de 4º de la ESO del IES Eugenio Frutos de Guareña en 3 módulos de investigación vinculados al yacimiento arqueológico: reconstrucción del Paleopaisaje, Arqueozoología y Arqueología de la Arquitectura y análisis de los espacios.

Las investigaciones han derivado en dos procesos participativos presentados, junto a los resultados de dichas investigaciones, en ARQUEO RURALES [II Jornadas de Arqueología y Comunidad Rural], edición monográfica dedicada a la Educación Patrimonial.

Los resultados de este proceso nos alientan a seguir apostando por estrategias que engloben todas las necesidades, todas las herramientas, todos los actores y todas las variantes que dificulten o enriquezcan los distintos procesos de aprendizaje o de generación de conocimiento desde múltiples puntos de vista.

Palabras clave: comunidad de aprendizajes; mediación; ciencia ciudadana.

ABSTRACT

TARSisSCIENCE is a working group formed by the scientific team in charge of researching the Tartessian archaeological site of Casas del Turuñuelo (Guareña, Badajoz) and the educational community of the IES Eugenio Frutos, within TARTESO en COMUNIDAD, a cultural mediation and citizen science project that was born in 2018 with the main objective of bringing Tartessian culture closer to society.

The objective of this process is to involve this educational context in the generation of citizen participation processes through learning communities and *RAP dynamics* (research, action and participation) that stimulate collaboration between science and community, integrating into the project to the teachers and students of the 4th year of ESO at the IES Eugenio Frutos de Guareña in 3 research modules linked to the archaeological site: Archeology of the Paleolandscape, Archaeozoology and Archeology of Architecture and analysis of the spaces.

The investigations have led to two participatory processes presented, together with the results of said investigations, in ARQUEO RURALES [II Conference on Archeology and Rural Community], monographic edition dedicated to Heritage Education.

The results of this process encourage us to continue betting on strategies that encompass all the needs, all the tools, all the actors and all the variants that hinder or enrich the different learning or knowledge generation processes from multiple points of view.

Keywords: learning community; mediation; citizen science.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Walid Sbeinati, S., Pulido Royo, J., & Rodríguez González, E. (2024). TARSisSCIENCE. Comunidades de aprendizaje en torno al yacimiento de Casas del Turuñuelo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 210–224. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31223>

Introducción

TARTESO en COMUNIDAD es la plataforma de difusión y socialización del conocimiento científico del proyecto *Construyendo Tarteso 2.0 (PID2019-108180GB-I00)* del Instituto de Arqueología de Mérida [IAM-CSIC], compuesto por tres ejes principales: difundir los resultados del proyecto Construyendo Tarteso y de la excavación arqueológica de Casas del Turuñuelo (Guareña, Badajoz), generar procesos de participación ciudadana en la construcción de conocimientos científicos y visibilizar el papel de la mujer en la ciencia, la innovación y la tecnología. TARTESO en COMUNIDAD es un proceso coordinado por La UNDERGROUND Colectiva.

Para ello, se han planteado diversas acciones que refuerzan la identidad patrimonial del territorio mediante el conocimiento, la reflexión y la difusión de los resultados y metodologías científicas. En este sentido se ha trabajado teniendo como referencia el proyecto arqueológico de Casas del Turuñuelo, vinculando el yacimiento a la historia y evolución del territorio en el que se inscribe. La intención de este tipo de proyectos no es solo la asimilación del conocimiento científico, en este caso por parte de la comunidad que forma parte del proceso, sino la de la apropiación de las herramientas participativas y metodologías propuestas para fomentar una cultura del hacer, de interesarse por el contexto en el que viven y de transformarlo desde sus propias experiencias en el trabajo sobre el entorno, ya que los procesos participativos vinculados a la ciencia se provocan cuando se vincula un interés por el conocimiento a un entorno amable al que dirigirlo.

Métodos

TARSisSCIENCE, punto de encuentro entre el ámbito científico y el educativo

Con TARTESO en COMUNIDAD pretendemos consolidar un formato de interacción entre la comunidad científica y la sociedad que vaya de la mano a lo largo del proceso de investigación de los trabajos arqueológicos del yacimiento de Casas del Turuñuelo. Para propiciar esta interacción en el proyecto, estamos desarrollando un prototipado de investigación arqueológica y patrimonial con las alumnas y los alumnos de 4º de la ESO del IES Eugenio Frutos de Guareña que hemos llamado TARSIS SCIENCE.

El paisaje en el que se insertan los yacimientos arqueológicos de la I Edad del Hierro del valle medio del Guadiana, se ha visto fuertemente transformado en las últimas décadas como consecuencia del impacto que las labores agrícolas han ejercido sobre el medio. Como consecuencia de ello, el territorio en el que actualmente se insertan los yacimientos arqueológicos analizados en el marco del proyecto Construyendo Tarteso, apenas guarda similitud alguna

con la realidad natural que este espacio poseía hace 2500 años. Así, para obtener una lectura histórica que se acerque a la realidad del poblamiento del Guadiana Medio entre los siglos VII-IV a.C., nuestra labor debía comenzar por la reconstrucción del paleopaisaje, para, de ese modo, insertar los yacimientos objeto de estudio en su contexto físico original. La importancia de la reconstrucción del paleopaisaje hace que la transmisión de este conocimiento a la sociedad sea fundamental, de ahí que uno de los objetivos que TARSIS SCIENCE persigue sea la incorporación del alumnado a este conocimiento a través de su participación científica, una experiencia que les ha permitido familiarizarse con las herramientas y las metodologías empleadas en el estudio y reconstrucción de ese paleopaisaje. Su incorporación a este proceso de investigación nos ha permitido romper con el imaginario de buena parte de la comunidad, quien desconoce las transformaciones que los paisajes han sufrido desde la protohistoria hasta la actualidad, pues muchos de ellos toman el paisaje de regadío actual como el medio natural en el que desarrollaron su actividad las sociedades que habitaron este espacio durante la antigüedad. No obstante, lo interesante de todo, es que sí que hay elementos que han perdurado.

Prototipados de investigación científica

Los prototipados se han desarrollado bajo tres módulos temáticos: *Paleoambiente*, *Zooarqueología*, y *Arqueología de la Arquitectura y análisis de espacios*. El trabajo en estos módulos con el alumnado se ha realizado mediante diferentes sesiones de trabajo en las que, a través de charlas, talleres, dinámicas de trabajo colaborativo y tutorías (impartidas por investigadoras del IAM y de la Universidad de Extremadura) se han construido, de forma colectiva, 3 prototipos de investigación que responden a las preguntas que nos plantean los diferentes módulos. Al inicio del proceso, se conformaron los distintos equipos de trabajo a los que se les facilitaron unas sesiones específicas de descripción de los distintos ámbitos de estudio, desarrolladas por científicas de las distintas disciplinas que actualmente forman parte del equipo de investigación del proyecto Construyendo Tarteso, así como una actividad práctica que les sitúe en un contexto más palpable, además de sesiones didácticas sobre distintas herramientas y metodologías participativas que han podido aplicar en sus procesos de investigación para el registro de datos, localización de recursos o ítems de interés para su estudio o la forma de visibilizar esos contenidos (plataforma web, redes sociales, utilización de recursos audiovisuales, etc.).



Objetivos

Con todo ello, podríamos decir que los objetivos de TARSisSCIENCE han sido (y siguen siendo):

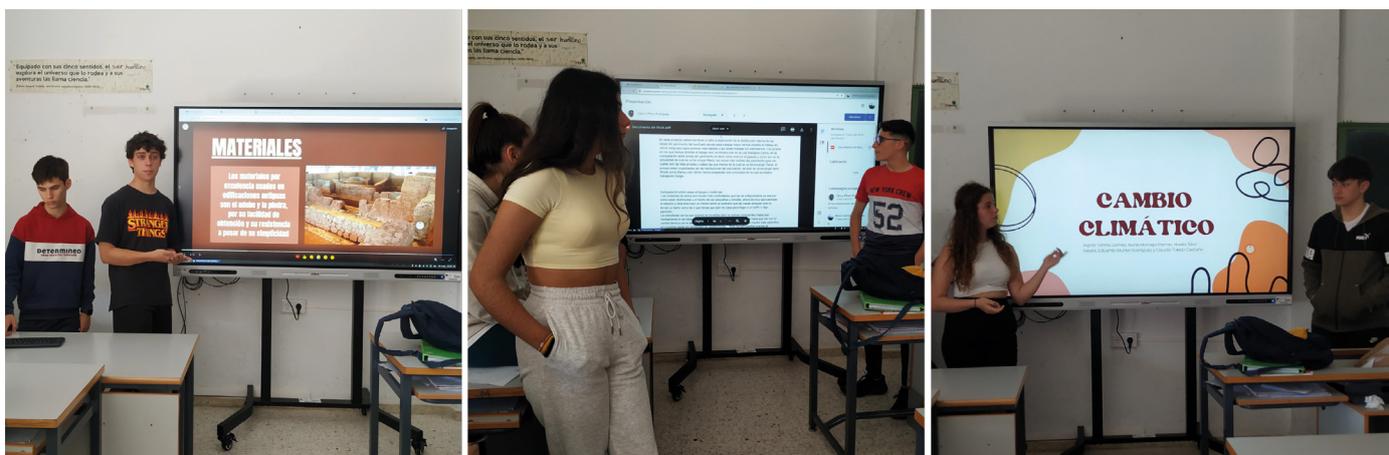
- Co-crear ciencia desde las aulas, generando un proceso de prototipado de investigación con las alumnas y alumnos de 4º de la ESO del IES Eugenio Frutos de Guareña [Badajoz].
- Generar estrategias que fomenten un interés social por la ciencia, integrando en el proyecto a diferentes investigadoras e investigadores que forman parte del equipo del proyecto *Construyendo Tarteso 2.0. Análisis constructivo, espacial y territorial de un modelo arquitectónico en el valle medio del Guadiana* (PID2019-108180GB-I00) del Ministerio de Ciencia e Innovación. Los miembros del proyecto trabajan en torno a la divulgación de los resultados científicos, convirtiéndose en personas más cercanas que cuentan de primera mano sus experiencias.
- Hacer partícipe a la comunidad educativa del proceso de investigación del yacimiento arqueológico de Casas del Turuñuelo de Guareña, integrando en el proyecto al profesorado y al alumnado de 4º de la ESO del IES Eugenio Frutos de Guareña en 3 módulos de investigación vinculados al yacimiento arqueológico.
- Incorporar al alumnado en diferentes fases del proyecto trabajando sistemas de gobernanza que faciliten su participación activa mediante la co-creación (entre alumnos, profesores y científicos) de prototipados de investigación arqueológica. Para la consecución de este objetivo se realizarán diferentes sesiones de charlas explicativas, talleres de herramientas y metodologías, y tutorías, que permiten generar prototipos de investigación que son puestos en marcha por el propio alumnado.

Figura 1. Investigadoras del proyecto *Construyendo Tarteso* impartiendo charlas sobre los temas que han formado parte de las investigaciones. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.



Este trabajo, desarrollado durante todo el curso escolar, se complementó con unas jornadas, dentro del proyecto TARTESO en COMUNIDAD, en las que se presentaron proyectos de educación y divulgación en Patrimonio y Arqueología por parte de sus investigadoras responsables, y las alumnas y alumnos presentaron sus trabajos de investigación. Nos referimos a la segunda edición de ARQUEO-RURALES [Jornadas sobre Arqueología y Comunidad Rural].

Figura 2. Visita al yacimiento tartésico de Cancho Roano [Zalamea de la Serena, Badajoz], para la contextualización de contenidos. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.



No todo es Tarteso. No todo es el Turuñuelo

A pesar del nombre del proyecto, TARTESO en COMUNIDAD es un proceso en el que tienen cabida todos los elementos que forman parte del procomún del pueblo. Al tener el yacimiento del Turuñuelo una gran atención mediática, hemos considerado que es una buena oportunidad para que la ciudadanía comprenda que todo el patrimonio y todas las memorias colectivas tienen el mismo valor si es la propia comunidad la que se lo otorga. Y ese es un ámbito en el que también estamos trabajando desde TARSISSCIENCE, por ejemplo, con la acción *Vicky, Esperanza, Guareña: recuperación comunitaria de las memorias & vivencias del teatro Victoria Esperanza*.

Figura 3. Presentación en el aula de los distintos proyectos de investigación. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD

Dentro del proceso continuo de aprendizajes, a principios del 2023 se inició una línea de investigación comunitaria que, a partir de un elemento patrimonial de Guareña, nos permitiera generar estrategias que conectaran a los diferentes colectivos y comunidades que participan de Tarteso en Comunidad. Así, se iniciaron una serie de reuniones del equipo TARSisSCIENCE, en aquel momento con alumnas y alumnos de 3º de la ESO del IES Eugenio Frutos, con la Asociación Cultural y de Mujeres “La Nacencia” y la Asociación Foro Historia Guareña. Los primeros encuentros nos permitieron trabajar en torno a las diferentes dinámicas de diagnóstico en contexto, es decir, de metodologías de investigación participativa desde la acción (IAP), metodologías que desde los años 70 del siglo XX propone diferentes estrategias que permiten la confluencia de los procesos que suponen conocer y los procesos que suponen intervenir, con la incorporación de la participación ciudadana (Ander Egg, 2003), pero que principalmente se basan en la generación de conocimiento desde el “*hacer con*”, delegando a un segundo plano el “*hacer para*”. De esta manera, la incorporación de la IAP busca la intervención social a través de los procesos de investigación, para dar respuesta a preguntas o problemas concretos (Durstun y Miranda, 2002). En nuestro caso, la creación de comunidades de aprendizaje en torno al pasado tartésico de la región, poniendo en el centro la lógica de la acción como instrumento de cambio social a sociedades más comunitarias y afectadas, entendiendo la afección como el eje del compromiso comunitario por su pasado y, por tanto, por su herencia.

Para incorporar algunas de las herramientas de diagnóstico en contexto tuvimos varias reuniones de trabajo con el alumnado al que les facilitamos las metodologías de participación arriba detalladas (Walid et al., 2020; Vázquez-Veiga, 2021; Walid y Pulido, 2021). El objetivo era reflexionar con ellos sobre qué tipo de elemento patrimonial o de memoria queríamos intervenir, y, tras seleccionar el objetivo, escoger las herramientas más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos.

Tras estas jornadas de trabajo se decidió iniciar un proceso de investigación en torno a las memorias del antiguo Teatro Victoria Esperanza, un edificio que actualmente se encuentra en estado de ruina pero que fue uno de los núcleos de referencia cultural de la localidad de Guareña desde principios del siglo XX. Además de teatro, fue cine, salón de baile y discoteca, razón por la cual atesora muchos de los momentos y recuerdos vividos por los vecinos de la localidad que, en alguna ocasión, pasaron por él.

Las alumnas y alumnos optaron por usar como herramienta de participación el “*afectómetro*”, y concretar un espacio de referencia para la puesta en marcha de la dinámica: el XIX Festival Guoman de Guareña, que se celebró entre el 31 de marzo y el 1 de abril de 2023. La dinámica, “*Vicky, Esperanza, Guareña: recuperación comunitaria de las memorias & vivencias del Teatro Victoria Esperanza*” se organizó en torno a una campaña de comunicación que nos

permitió tener una amplia participación. Para ello, contamos con el diseño y distribución de cartelería, el uso de las redes sociales y su presentación en el programa de radio Frutos en la Onda que realizan los alumnos del IES Eugenio Frutos en el marco de la iniciativa RadioEdu, un programa educativo de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, donde la radio se ha convertido en un medio para mejorar la educación. El objetivo de esta comunicación, además de buscar la difusión del trabajo realizado y convocar a la participación, nos permitió interpelar a la ciudadanía para que nos facilitara información, fotografías, documentos y memorias sobre el teatro en cualquiera de sus fases de actividad, dado que la información referente al mismo es bastante escasa, lo que convierte a las fuentes orales en el principal vehículo de información. Salir a la calle, conversar con las vecinas y vecinos y compartir la experiencia con otras asociaciones permitió que el *"afectómetro"* fuera un éxito.

Para ello, en la actividad planteada y realizada en una de las principales calles de la localidad, se instalaron dos paneles: por un lado, el propio *"afectómetro"* en el que se preguntaba a la comunidad *¿Cómo te afecta la desaparición del Teatro Victoria Esperanza?*, y, por otro lado, un segundo tablón donde, a través de etiquetas, se les daba la oportunidad de compartir con el equipo recuerdos o historias, experiencias vividas en el Teatro Victoria Esperanza; un ejercicio que nos ha permitido recuperar una valiosa información sobre la vida y evolución de este edificio.

Gracias a esta acción, dinamizada durante toda la jornada por el alumnado, hemos podido evaluar la relación de la comunidad de Guareña con respecto al Teatro Victoria Esperanza, valorar cómo afecta a los vecinos de la localidad su derrumbe y desaparición, al mismo tiempo que pudimos recuperar multitud de historias relacionadas con el mismo, caso del nombre de artistas que actuaron en su escenario, películas que se proyectaron o las melodías que sonaron siendo discoteca, llegando incluso a crearse una *playlist* con la música que en algún momento de su historia sonó en el teatro, a disposición de la comunidad.

Un año más tarde, recibimos la buena noticia de que el teatro había sido adquirido por el Ayuntamiento de Guareña para su rehabilitación, con lo que el trabajo comunitario sobre este elemento patrimonial a continuado, en esta ocasión, para definir sus posibles usos a partir de ahora.



Figura 4. Desarrollo de la acción "Vicky, Esperanza, Guareña". Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.

ARQUEO RURALES

Como forma de visibilizar lo trabajado cada año, así como para presentar otras iniciativas comunitarias relacionadas, no solo con la Arqueología, sino con cualquier ámbito del Patrimonio Cultural, vimos necesaria la creación de un espacio que nos interpelara a todas, tanto a las personas pertenecientes al ámbito de la investigación, la mediación o la gestión cultural, y a los colectivos, asociaciones y vecinas y vecinos del territorio. Y ahí nació ARQUEO RURALES [Jornadas de Arqueología y Comunidad Rural].

Su primera edición se desarrolló en verano de 2020, en plena pandemia, lo que imposibilitó su apertura a todo el mundo. Este *impasse* nos ha permitido ir estableciendo determinados cimientos para reflexionar sobre la incorporación de las comunidades en los procesos de creación de conocimiento patrimonial, entendiendo el Patrimonio Cultural como parte de los bienes comunes, tangibles, intangibles y relacionales, que forman parte de la economía del conocimiento comunitario, y que deben o pueden ser gestionados dentro de los parámetros de la economía del don y la participación interesada.

En las jornadas de 2020 pudimos trabajar sobre distintos aspectos de la relación patrimonio-comunidad a través de procesos comunitarios, educativos y sociales, presentando y testando distintas herramientas y metodologías participativas con el fin de dar a conocer e involucrar a la ciudadanía de la sede de ARQUEO RURALES, en este caso Guareña, tanto en el evento como en todo el trabajo que estamos desarrollando desde TARTESO en COMUNIDAD, y cómo estas herramientas se implementan en otros territorios, certificando la importancia que tiene luchar por la conservación de nuestro patrimonio y demostrando que, a través del estudio y puesta en valor del mismo, puede hacerse comunidad (Fernández et al., 2021; Walid y Pulido, 2021).

A partir de este año 2024, el objetivo de ARQUEO RURALES es profundizar en un tema específico sobre todo lo que vincula a un proyecto arqueológico con el territorio y las personas que lo habitan, sin dejar de lado todas aquellas actividades y espacios de encuentro con la comunidad que se van creando a

lo largo del año. En esta ocasión, el tema elegido ha sido el de la Educación Patrimonial.

En el ARQUEO RURALES de este año, hemos querido poner sobre la mesa cómo se está trabajando desde la gestión y la Educación Patrimonial, tanto desde los discursos tradicionalmente dominantes, como desde la incorporación de nuevos actores, sumando a las comunidades en espacios donde antes no estaban. Es ahí donde entran en juego conceptos como el de Patrimonio Expandido, que nace desde nuestro acercamiento a la Escuela Expandida, convirtiendo la creación de conocimiento patrimonial en un acto colaborativo y compartido que agrega otras formas de gestión educativa para incorporar a diferentes comunidades de aprendizaje y trabajar en torno a procesos de ciencia ciudadana. Así, nos acercamos a la Educación Patrimonial desde lo político y lo crítico, y no como estrategia para captar nuevos públicos, entendiendo la educación como derecho y no como privilegio.



Figura 5. Presentación del proyecto educativo “Cara a cara, miramos a los tartesos”. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.

En esta edición de ARQUEO RURALES hemos querido visibilizar procesos pedagógicos “no convencionales”, convirtiendo a estas jornadas en un marco en el que abrir puertas y ventanas, airear las aulas y poner en valor prácticas educativas que, generalmente, se sitúan en los márgenes. Así, desde la perspectiva de que la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar, y con cualquier colectivo social, apostamos por abordar esta práctica desde la acción-participación, integrando la investigación desde el hacer; una práctica que nos reafirme como comunidad crítica, comprometida y libre de compartir un código abierto que facilite la réplica de procesos y herramientas; y que permita “enfrentarnos” a las prácticas hegemónicas que estipulan ¿qué es? y ¿cómo se gestiona? el Patrimonio Cultural, o en este caso, ¿qué

se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿quién enseña? y ¿a quién se enseña? el Patrimonio Cultural.

Las jornadas, celebradas entre el 22 y el 25 de mayo, se estructuraron en tres bloques. Una primera sesión la dedicamos a Tarteso en el ámbito educativo de Guareña. En este primer día, en el que además se presentó el *Nuevo Plan Nacional de Educación Patrimonial*, por parte del IPCE, se mostraron las investigaciones que el alumnado del equipo TARSisSCIENCE estuvo desarrollando a lo largo del curso. A su vez, se presentó un proyecto educativo, “*Cara a Cara miramos a los tartesos*”, en esta ocasión dirigido a niñas y niños de educación infantil del Colegio Nuestra Señora de los Dolores, también de Guareña, y en el que se pretende introducir al alumnado en el conocimiento de la cultura tartésica a través de recursos didácticos y lúdicos relacionados con la materialidad del yacimiento de Casas del Turuñuelo.



En los sucesivos dos días, se desarrollaron dos sesiones temáticas. La primera, sobre procesos de generación de conocimiento y educación patrimonial desde ámbitos comunitarios; y, la segunda, sobre divulgación y didáctica del patrimonio desde los espacios académicos y los centros de investigación. En ambas, participaron ponentes invitadas y responsables de proyectos tanto desde el ámbito académico como desde el más vinculado con el trabajo desde colectivos sociales y culturales.

Dentro de la programación de ARQUEO RURALES se desarrollaron, además, los procesos comunitarios que derivaron de los trabajos de investigación del alumnado del IES Eugenio Frutos a través de TARSisSCIENCE. Finalmente, aunque como comentábamos más arriba que eran tres las líneas de investigación, los procesos participativos fueron dos, fusionándose los vinculados a la arquitectura y al estudio de los espacios.

Viaje a las casas con corazón de tierra

La acción planteada fue un paseo por las calles de Guareña, junto a los habitantes del pueblo y los participantes de las jornadas, reconociendo ejemplos de arquitectura en tierra como forma de visibilizar el mantenimiento de la técnica constructiva del yacimiento de Casas del Turuñuelo. Se hizo especial hincapié en una casa, de las más antiguas (y construida en adobe), que esta-

Figura 6. Presentación de los resultados de TARSisSCIENCE en ARQUEO RURALES. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.

ba en riesgo de desaparecer al estar en venta para derribarla y construir una vivienda nueva. También se visitó el exterior del Teatro Victoria Esperanza, para que el equipo de TARSisSCIENCE presentara los resultados de la acción “Vicky, Esperanza, Guareña”.



Figura 7. Deriva Patrimonial “Viaje a las Casas con Corazón de Tierra”. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.

La Gran Merienda-Cena Ritual

Para el cierre de ARQUEO RURALES, se organizó una cena colaborativa en la que las personas asistentes tenían que aportar platos cuyos ingredientes existieran en la época del Turuñuelo, es decir, en el siglo V a.C. El trabajo de investigación del equipo de TARSisSCIENCE que se dedicó al tema paleoambiental, junto a los investigadores del proyecto de excavación, elaboramos dos amplias listas de ingredientes/productos, que podían ser utilizados/aportados a la cena y otra de los que no. Por ejemplo, en lo que se podían utilizar aparecían la carne, el pescado, el pan, el vino, frutos secos, hierbas aromáticas, y algunas frutas y verduras, entre muchos otros. Y en lo que no, el tomate, las frutas exóticas, el chocolate o algunas especias como el curry, la pimienta o la canela. Con esta acción, logramos que la comunidad tuviera un claro conocimiento de la alimentación en la Edad del Hierro, a través de un formato con el que se siente cómoda, dado que forma parte de nuestra cultura popular. No es otra cosa de crear un momento para compartir alrededor de una mesa y celebrar.

Debido al éxito de convocatoria, se decidió que *La Merienda-Cena Ritual* se convierta ya en un evento anual.



Figura 8. Imágenes de la Merienda-Cena Ritual y algunas de las elaboraciones aportadas. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.

Discusión

Podríamos pensar que todo lo conseguido en un proceso como el de TAR-SisSCIENCE, o en el ámbito general de TARTESO en COMUNIDAD, es difícil que pueda extenderse al resto del entorno social y cultural de la localidad si no hay una tutorización o mediación específica y constante por parte del equipo. Sin embargo, este trabajo ha derivado en un contexto en el que han ido surgiendo otras iniciativas ciudadanas, algunas bajo el paraguas de TARTESO en COMUNIDAD, y otras por parte tanto de colectivos de Guareña, como del propio ayuntamiento, que, de alguna forma, ya forman parte del entorno en el que estamos trabajando. De las primeras, podemos destacar la creación de lo que ya se ha convertido en uno de los símbolos del proyecto: los *Tartesitos*. Se trata de la reinterpretación, por parte de la Asociación Cultural y de Mujeres de Guareña “La Nacencia”, de la receta de unos dulces tradicionales, los “*dormidos*”, a los que se les ha dado forma de piel de toro, emulando así la forma de los característicos altares de la Edad del Hierro, y, sobre todo, de la cultura tartésica. Estos dulces, ahora extensamente conocidos en la región, se han convertido en una herramienta para la divulgación de los conocimientos sobre la religión tartésica entre la comunidad. Así mismo, la asociación ha conseguido recientemente el registro de la marca, convirtiendo así a los *Tartesitos* en una auténtica seña de identidad del territorio, reflejo de su historia.



Pero, además, el Ayuntamiento de Guareña, con motivo de la celebración del tercer aniversario de la declaración como BIC del Yacimiento de Casas del Turuñuelo, organizó una jornada, el pasado viernes 31 de mayo, en la que participaron un gran número de personas. Entre las actividades desarrolladas, se encuentra la proyección del documental *“La Habitación de los Dioses”*, pieza audiovisual creada en el año 2019 donde se recogen los resultados de las primeras campañas de excavación del yacimiento del Turuñuelo. Esta proyección se acompañó de un cine-fórum en el que también se estuvieron tratando distintos temas relacionados con el proyecto TARTESO en COMUNIDAD. Otra de las acciones fue un taller infantil, *“ARQUEO FLOW”*, en el que, a través de un cuento colaborativo, se fueron presentando distintos aspectos de la cultura tartésica y de su contexto en el territorio. Posteriormente, se realizó una exhibición de gimnasia, *“El Resurgir de los Tartesos”*, por parte de la Escuela Municipal de Gimnasia Rítmica, en la que los elementos que forman parte de la materialidad del yacimiento fueron los grandes protagonistas. La jornada finalizó con la representación de la pieza teatral *“Tocados por los Dioses. Tarteso, Tierra de Leyenda”*, a cargo del grupo El Rincón de la Emoción, de la Escuela Municipal de Teatro. Se trata de una obra ficcionada en la que se recrea el gran banquete ritual que se celebró en el Turuñuelo, y en la que, además, se incluyen escenas donde aparece representado el trabajo de investigación que se desarrolla en el yacimiento. La intención es que cada año se incorporen a la obra los hallazgos de cada campaña de excavación.

Como podemos comprobar, todo lo relacionado con la cultura tartésica está empezando a imbricarse con otras particularidades culturales de la localidad de Guareña, creando nuevas formas de sentipensar el Patrimonio, y, por qué no, crear nuevos patrimonios.

Figura 9. Mujeres de la Asociación “La Nacencia” elaborando tartesitos. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.



Figura 10. Actividades desarrolladas con motivo de la celebración del tercer aniversario de la declaración del yacimiento de Casas del Turuñuelo como BIC. Fotografía Proyecto TARTESO en COMUNIDAD.

En definitiva, con TARSisSCIENCE, desde nuestra voluntad del “*querer aprender/querer enseñar*”, como miembros de una comunidad, consideramos que es necesario establecer una serie de líneas de actuación que engloben todas las necesidades, todas las herramientas, todos los actores y todas las variantes que dificulten o enriquezcan los distintos procesos de aprendizaje o de generación de conocimiento desde múltiples puntos de vista. Y que mejor forma de hacerlo que desde un contexto en el que el conocimiento patrimonial se asimile como algo natural, como algo cotidiano.

Referencias

- Ander Egg,, E. (2003), *Repensando la Investigación Acción Participativa*, Colección Política, Servicios y Trabajo Social, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Durston, J. & miranda, F., (Comp.) (2002), *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, Serie Políticas Sociales, 58, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Fernández Mier, M., López Gómez, P., Paláez Álvarez, N., Rodríguez Pérez, S., Villa Varela, A., Menéndez Martínez, M., Alonso González, P, Fernández “Ambás”, X. A., llesies, R., Álvarez Alba, M^a D., Fernández Fernández, J. & Fernández Villamil, A. (2021). ConCiencia Histórica: la arqueología comunitaria como medio para la coconstrucción de conocimiento en el entorno rural, en Gibaja, J.F., Fernández Mier. M., y Cubas, M. (Eds.), *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala!. La transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades*, Ediciones Trea, Gijón, 35-53.
- Vázquez-Veiga, A. (2021). *KITep. Kit de ferramentas para a educación patrimonial*, Grupo de Innovación Docente en Educación Patrimonial, Universidad de Vigo, Vigo.
- Walid, S., Pulido, J. & Rodríguez-González, E. (2020). *Arqueología y Procomún. Guía para el desarrollo de procesos de ciencia comunitaria en el rural*, Instituto de Arqueología-Mérida (CSIC-Junta de Extremadura), Mérida.
- Walid, S. & Pulido, J. (2021). *Cómo hacer Patrimonio Comunes en el Rural*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Recursos Educativos Digitales.